

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Licenciados Pré-Bolonha)

As competências linguísticas de crianças de 4 e 5 anos

Estratégias de Intervenção

Joana Jorge Carvalho Mendonça

Lisboa, junho de 2018

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Licenciados Pré-Bolonha)

**As competências linguísticas de
crianças de 4 e 5 anos**

Estratégias de Intervenção

Joana Jorge Carvalho Mendonça

Relatório apresentado para a obtenção do

Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar,

sob a orientação da Professora Doutora Isabel Maria Silva Ruivo

Lisboa, junho de 2018



Parecer do/a Orientador/a

Agradecimentos

Assumindo por inteiro todas as falhas que venham a ser encontradas nesta dissertação, quero com gratidão deixar aqui gravados os nomes das pessoas e das instituições que se revelaram preponderantes para a concretização deste trabalho

A primeira pessoa que me apraz nomear é a Professora Doutora Isabel Ruivo, por ter aceite orientar o presente trabalho, por todo o apoio, crítica e por todos os momentos de reflexão, e foram muitos, que me proporcionou.

Para a concretização deste trabalho, contei, em momentos importantes, com a preciosa colaboração de diversas pessoas e instituições. No plano institucional, os meus agradecimentos dirigem-se especialmente para os órgãos de gestão do Centro Paroquial do Estoril pela autorização da realização do estudo e a Escola Superior de Educação João de Deus que me proporcionou a oportunidade deste mestrado.

Às crianças que tornaram possível a realização da presente dissertação, por revelarem boa disposição e colaboração assim como aos seus encarregados de educação por as terem autorizado a participar na investigação.

Aos meus colegas e amigos por compreenderem os momentos em que precisava de tempo para dedicar a este trabalho, queria aqui destacar a Marta Teles, a Rita Rosado e a Madalena Mesquitela.

As pessoas que ultrapassaram o contexto profissional, e me acompanharam ao longo desta travessia, gostaria de deixar um sinal de grande estima à Sofia Raimundo, Inês Miranda, Cláudia Ventura e Filipa Peres.

Também aos amigos de toda a vida que são parte integrante de qualquer percurso e vocês sabem quem são e são muitos, aos meus irmãos Kika, Margarida, Marta, Tiago e às do coração Ana, Rita e claro aos meus sobrinhos.

À Gracinda por se ter revelado, mais uma vez, uma grande amiga na etapa final deste trabalho por me ter ensinado o respeito pelo estudo, pela responsabilidade, pela confiança e pelo estímulo para não desistir.

Aos meus pais, e aos meus avós, quero aqui agradecer o quanto contribuíram para eu ter chegado a esta etapa da minha vida académica.

Obrigada a todos por me terem acompanhado nesta caminhada.

Dedicatória:

A todas as pessoas que eu gosto tanto como de coca-cola!



Resumo

Este trabalho pretende fomentar uma reflexão sobre as vantagens do desenvolvimento das competências linguísticas na educação pré-escolar.

O objetivo deste estudo foi a criação de tarefas pedagógicas que trabalhassem especificamente as competências linguísticas na área da fonologia, da morfossintaxe, da semântica e da pragmática.

As tarefas de avaliação, bem como as práticas pedagógicas, foram aplicadas a 15 crianças, que frequentavam a sala dos 4 anos do Centro Paroquial do Estoril.

A aplicação das atividades realizadas com as crianças revelaram que o tipo de abordagem pedagógica específica nestas competências influenciaram o desempenho linguístico das crianças no comportamento da consciência linguística (fonológica, morfossintática, semântica e pragmática) tornando o seu discurso oral mais eficaz, fazendo com que a criança tenha consciência da sua utilização o que facilitará a integração dos conceitos da linguagem escrita como a compreensão da leitura (interpretação, identificação da ideia principal, etc...) e o desenvolvimento do discurso escrito.

Concluímos que as atividades pedagógicas fazem a criança entrar no mundo linguístico e conhecê-lo de forma a poder integrá-lo e dominá-lo.

Palavras-chaves: desenvolvimento; linguagem; atividades pedagógicas

ABSTRAT

This work intends to promote a reflection on the advantages of the development of language skills in pre-school education.

The purpose of this study was the creation of pedagogical tasks that specifically addressed linguistic competences such as phonology, morphosyntax, semantics and pragmatics.

The evaluation tasks, as well as the pedagogical practices, were applied to 15 children, attending the room of the 4 years of the Centro Paroquial do Estoril.

The application of the activities carried out with the children, revealed that the type of specific pedagogical approach in these competences influenced the linguistic performance of the children in the behavior of the linguistic conscience (phonological, morphosyntactic, semantic and pragmatic) making their oral disc more effective, The knowledge of its use will facilitate the integration of the concepts of written language such as reading comprehension (interpretation, identification of the main idea, etc ...) and the development of written discourse.

We conclude that the pedagogical activities allows the child to enter the linguistic world and learn it in order to integrate and dominate it.

Keywords: development; language; pedagogic acitivities

Índice

Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	IX
Introdução	1
1. Apresentação do estudo	2
2. Importância do estudo	3
3. Objetivo do estudo	4
4. Identificação do estudo	4
5. Apresentação da estrutura do relatório	7
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	8
1.1 A importância do jardim-de-infância	9
1.2 Linguagem, comunicação e fala	13
1.3 Competências linguísticas	14
1.4 Linguagem escrita	17
1.5 Consciência Linguística	18
1.5.1 Consciência fonológica	20
1.5.2 Consciência sintática	22
1.5.3 Consciência semântica e pragmática	23
Capítulo 2 - Metodologia	26
2.1 Técnicas de análise.....	27
2.2 Investigação qualitativa	27
2.3 Âmbito da pesquisa	28
2.4 Caracterização do campo	28
2.5 Caracterização da amostra e do grupo controlo	29
2.6 Instrumentos de avaliação e intervenção pedagógica	31
2.6.1 Teste de avaliação <i>Action Picture</i>	32
2.6.2 Intervenção pedagógica - Atividades desenvolvidas	34
2.6.3 Frequência / Aplicação das atividades	49
Capítulo 3 – Apresentação e análises dos resultados	50
3-1 Apresentação dados recolhidos	51
3.1.1 Resultados da amostra e do grupo controlo aos 4 anos	52
<i>Quadro 1- respostas referentes à Imagem 1 (aos 4 anos).....</i>	52
<i>Quadro 2 - respostas referentes à Imagem 2 (aos 4 anos).....</i>	53
<i>Quadro 3 - respostas referentes à Imagem 5 (aos 4 anos).....</i>	54

<i>Quadro 4 - respostas referentes à Imagem 9 (aos 4 anos)</i>	55
<i>Quadro 5 - respostas referentes à Imagem 10 (aos 4 anos)</i>	56
3.1.2 Resultados da amostra e do grupo controlo aos 5 anos	57
<i>Quadro 6 -respostas referentes à Imagem 1 (aos 5 anos)</i>	57
<i>Quadro 7 - respostas referentes à Imagem 2 (aos 5 anos)</i>	58
<i>Quadro 8 - respostas referentes à Imagem 5 (aos 5 anos)</i>	59
<i>Quadro 9 - respostas referentes à Imagem 9 (aos 5 anos)</i>	60
<i>Quadro 10 - respostas referentes à Imagem 10 (aos 5 anos)</i>	61
3.2 Análise e Interpretação dos resultados	62
3.2.1 Análise e Interpretação dos resultados aos 4 anos	62
3.2.2 Análise e Interpretação dos resultados aos 5 anos	63
3.3 Síntese dos resultados	66
Conclusões	69
Reflexão final	72
Limitações	74
Futuras Investigações	74
Referências bibliográficas	75
 <i>Índice de Figuras</i>	
Figura 1- Quadro das imagens selecionadas do Teste Action Picture.....	33
Figura 2- Vamos esconder as palavras. Atividade 1	34
Figura 3- Ginástica à Língua. - Atividade 2.....	35
Figura 4- Língua dos Pés. Atividade 3.....	36
Figura 5- Espuma de barbear. Atividade 4	37
Figura 6- O jogo dos passos. Atividade 5	38
Figura 7- Fonologia com o cuisenaier. Atividade 6	39
Figura 8- Vamos ouvir uma história. Atividade 7.....	40
Figura 9- Desenho do fim de semana. Atividade 8.....	41
Figura 10- Vamos cozinhar. Atividade 9.....	42
Figura 11- Vamos fazer frases com desenhos. Atividade 10	43
Figura 12- Vamos ver a dobrar. Atividade 11	44
Figura 13- Chá com símbolos. Atividade 12	45
Figura 14- Robot Sílabico. Atividade 13	46
Figura 15-Ida ao supermercado. Atividade 14	47
Figura 16- Hoje os professores somos nós. Atividade 15	48
Figura 17- Cronograma	49
 <i>Índice de Quadros</i>	
Quadro 1- respostas referentes à Imagem 1 (aos 4 anos)	52

Quadro 2 - respostas referentes à Imagem 2 (aos 4 anos)	53
Quadro 3 - respostas referentes à Imagem 5 (aos 4 anos)	54
Quadro 4 - respostas referentes à Imagem 9 (aos 4 anos)	55
Quadro 5 - respostas referentes à Imagem 10 (aos 4 anos)	56
Quadro 6 -respostas referentes à Imagem 1 (aos 5 anos)	57
Quadro 7 - respostas referentes à Imagem 2 (aos 5 anos)	58
Quadro 8 - respostas referentes à Imagem 5 (aos 5 anos)	59
Quadro 9 - respostas referentes à Imagem 9 (aos 5 anos)	60
Quadro 10 - respostas referentes à Imagem 10 (aos 5 anos)	61

Introdução

1. Apresentação do estudo

O presente trabalho insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (licenciatura pré-Bolonha) da Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD) e emerge do contexto e da prática profissional no sentido de compreender, através de uma reflexão pessoal as práticas conducentes ao desenvolvimento da linguagem oral nas áreas da fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática em crianças de 5 anos.

Neste relatório de atividade profissional procurámos avaliar as competências da linguagem através da aplicação do teste (*Action Picture*)¹ e pretendemos ainda, desenvolver estratégias que promovam estas competências.

Este é um estudo aplicado aos alunos do Centro Paroquial do Estoril – Santo António; que, no início do estudo, se encontravam na sala dos 4 anos e que no fim do estudo já tinham transitado para a sala dos 5 anos.

Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam. Entre estas, salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas. (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar 2016, p.64*)

Esta é uma área muito mais complexa do que parece porque, como nos diz Sim-Sim (1998), para crescermos linguisticamente é necessário adquirir a mestria das regras específicas do sistema linguístico, o que implica o domínio da forma, onde está inserida a fonologia a morfologia, a sintaxe e a semântica, que está relacionado com o significado, e ainda da pragmática que corresponde ao uso da linguagem inserida no contexto extralinguístico: discursivo situacional, etc.

Atualmente dá-se muito ênfase à consciência fonológica para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita e constatamos de facto que um bom nível de consciência

¹ Action Picture- Autores: Catherine Renfrew e Lucy Hancox

Avalia a expressão da linguagem através da colocação de questões simples relativas às diversas imagens; avaliam-se, as estruturas frásicas das produções da criança quanto à semântica e morfossintaxe e pragmática. Este teste foi aferido em Portugal pela Unidade Terapia da Fala do Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão.

fonológica promove um bom leitor, contudo, para termos um bom nível de escrita, mais do que escrever palavras, necessitamos de ter uma boa estrutura frásica, quer semântica quer sintática e de uma boa articulação das ideias para que o discurso tenha coerência e coesão textual. Ao estimularmos a linguagem oral destas competências “*estamos a facilitar uma aquisição harmoniosa da linguagem escrita*” (Rigolet, 2006). Tendo em conta isso, são vários os autores que se debruçam sobre esta temática da linguagem diretamente associada à sua prática em contexto escolar. Ao nível nacional temos como referência a Professora Doutora Inês Sim-Sim, a Professora Doutora Isabel Pavão Martins, Professora Doutora a Isabel Ruivo, a Dr.^a Isabel Batalha e a terapeuta da fala Gracinda Valido, em termos internacionais destacamos a Dra. Snowling e o Dr. Jaime Zorzi.

Temos verificado que as atividades pedagógicas para desenvolver a linguagem carecem, por vezes, de alguma sistematização e ficam aquém da exploração, de forma devida, de todas as suas potencialidades, assumindo frequentemente um carácter ocasional ou extemporâneo. De forma a obviar a esta situação, e de acordo com Sim-Sim (2007), importa valorizar, junto dos Educadores, a necessidade de atender à especificidade destas atividades, planificando de forma cuidada a sua oportunidade, a articulação e os objetivos que se propõem atingir.

É através da renovação dos conhecimentos que somos levados a conhecer melhor a forma de desenvolvimento da linguagem e a sua importância nas aprendizagens escolares, senão a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes, desinteressantes e obsoletas, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação.

2. Importância do estudo

O presente trabalho visa contribuir para a atualização científica e didática dos educadores e, simultaneamente, para a diminuição de alguma descontinuidade nas aprendizagens da língua. Queremos evidenciar que é proporcionando, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagindo verbalmente com cada criança através destas duas vias complementares, que podemos ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças (Sim-Sim, 1998). Também o Ministério da Educação vem dar importância a estas temáticas, que fazem parte das metas de aprendizagem com uma área dedicada às mesmas e denominada “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” onde constam 36 metas divididas em quatro

domínios que são: a consciência fonológica; reconhecimento e escrita de palavras; conhecimento das convenções gráficas e compreensão de discursos orais e interação verbal.

A apresentação de estratégias de trabalho assim como a aplicação do teste *Action Picture* permite-nos compreender melhor as questões e dificuldades da linguagem em crianças de 4/5 anos quando não estimuladas e contribuir para a comunidade científica com este estudo, onde a partir desta pequena amostra concluímos a necessidade de estimular e trabalhar propositadamente para desenvolver cada uma destas áreas.

3. Objetivo do estudo

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre a importância da estimulação da linguagem em crianças de jardim-de-infância, assim como promover as abordagens pedagógicas específicas nesta área mantendo, no entanto, uma abordagem natural e lúdica, respeitando a evolução individual de cada criança e do grupo em geral.

Para tal elaborámos algumas questões que foram o ponto de partida para este estudo:

1. Qual a importância de reforçar atitudes e conhecimentos dos educadores relativamente ao desenvolvimento da linguagem da criança?
2. Deve o educador criar estratégias e atividades pedagógicas para promover uma competência linguística eficaz e uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita?

O objetivo específico deste estudo, é comparar o padrão linguístico da linguagem oral das mesmas crianças em dois períodos etários diferentes. Um primeiro, no início da sala dos 4 anos e um segundo momento no início da sala dos 5 anos, após um trabalho específico na estimulação da linguagem.

4. Identificação do estudo

O presente estudo segue uma metodologia de investigação qualitativa que tem como base um paradigma qualitativo e assume características interpretativas e explicativas da vivência das crianças na sala de aula e no desenvolvimento da sua linguagem oral nas áreas da fonologia, morfologia, sintaxe e pragmática. Esta investigação tem essencialmente um carácter interventivo, visto que tem como objetivo transformar as competências linguísticas de um grupo de crianças a partir de atividades e situações vividas em contexto de jardim-de-infância. Para Ludke e André (1986, p.13) “a pesquisa

qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso”. Bogdan e Biklen (2010, p.90) referem que “estes estudos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”.

Para a realização deste trabalho optámos por utilizar uma investigação qualitativa, onde a *“fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* (Bogdan e Biklen, 1994 p.47) assim, os investigadores frequentam os locais de estudo, dão importância ao contexto, e *“entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (...)”*.

Os investigadores qualitativos assumem que *“o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”* (Bogdan e Biklen, 1994 p.48) Esta metodologia baseia-se principalmente no trabalho de campo. Bogdan e Biklen (1994 pp.47- 51) referem que a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha de dados;
- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente nos resultados;
- A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

A avaliação da linguagem oral foi realizada com 5 imagens do teste **Action Picture**, contudo as respostas foram analisadas qualitativamente porque o objetivo desta avaliação é a comparação das respostas em duas etapas linguísticas diferentes, para analisar/comparar a evolução da linguagem oral da criança ao nível da expressão oral. Gostaria de realçar que compete ao educador estar atento e avaliar o desenvolvimento da linguagem enquanto agente pedagógico que domina a área do desenvolvimento das crianças de forma a detetar algum sinal de desvio da norma, contudo esta avaliação não se pode confundir com uma avaliação clínica por isso, quando é detetada alguma alteração deve-se orientar a criança para um técnico especializado na área, (Terapeuta da Fala) que realizará uma avaliação formal, de modo a fazer um diagnóstico para uma intervenção precoce.

Citando as O.C.E.P.E. ,2016, pp.65 “Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções (...) Esta vertente discursiva da linguagem oral é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber”. Parece-me por isso, que a linguagem deve ser estimulada o mais precocemente possível. Ela é, provavelmente a ferramenta mais importante para o acesso as outras aprendizagens, bem como o veículo de acesso ao conhecimento que a criança precisa para se descobrir a si própria e ao mundo que a rodeia.

Em síntese, a minha investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu em ambiente natural (sala de aula), com um número reduzido de sujeitos (a turma com 25 crianças) onde o investigador é participante e conhece bem a realidade. Fui a principal agente de recolha de dados, através da observação direta participante (na descrição de 5 imagens do teste *Action Picture*), na interação com e entre os alunos, (através de conversas informais, registando e elaborando notas de campo). Num estudo deste tipo, a amostra é sempre intencional.

No estudo de caso e segundo Coutinho (2011, p.293), “(...) examina-se o caso (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados”.

A fiabilidade e a validade de uma investigação deste tipo, dependem da forma decisiva como o investigador se implica no estudo e a investigação não pode ser generalizada. O investigador deve estar envolvido no estudo como um *insider* e ser capaz de refletir como um *outsider*. O facto de haver uma grande proximidade entre o investigador e os participantes pode ser considerado uma vantagem no sentido em que existe um maior e mais diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes. Estou de acordo, com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam “que a investigação pode tirar partido da relação de proximidade entre o investigador e o objeto em estudo”.

5. Apresentação da estrutura do relatório

O presente trabalho, cujo tema visa a competência linguística e a evolução da linguagem oral da criança ao nível da expressão oral, apresenta uma introdução onde se procura dar a conhecer a situação que foi estudada, assim como os objetivos e a pertinência do tema, a identificação do estudo e a apresentação da estrutura do relatório.

O Capítulo I destina-se ao enquadramento teórico através da revisão da literatura diretamente relacionada com a problemática do estudo em causa.

No capítulo II apresentamos o trabalho empírico e a metodologia utilizada explicitando o paradigma em que se baseia, quais as formas metodológicas e técnicas utilizadas para a recolha dos dados e a apresentação dos procedimentos adotados para a análise e tratamento dos dados obtidos.

No capítulo III são apresentados os resultados do estudo e a sua análise que irão de encontro ao quadro teórico estabelecido para que os resultados obtidos deem resposta às questões deste estudo.

A última parte deste trabalho apresenta uma reflexão final sustentada pela análise e resultado dos dados obtidos. Ainda se expõe as limitações do estudo e futuras investigações. Por fim, as referências bibliográficas e os anexos.

Os anexos são 11, e apresentam de 1 a 5 as tabelas de desenvolvimento da criança a nível semântico, morfosintático, fonológico e pragmático. De 5ª a 9 os anexos apresentam as respostas às questões / desafios colocados. E os anexos 10 e 11 apresentam os consentimentos pedidos ao Presidente do Conselho Executivo da escola onde foi aplicado o estudo e aos encarregados de educação das crianças.

As regras cumpridas para a redação e apresentação deste trabalho estão de acordo com as normas APA –American Psychological Association.

.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1 A importância do jardim-de-infância

A aquisição da linguagem é um processo dinâmico e criativo sujeito a múltiplas influências e com grandes variações interculturais/interlinguísticas e interindividuais. Quanto mais se estuda o desenvolvimento psicológico, socio-afetivo, cognitivo, e psicomotor mais notório se torna que a Comunicação e a Linguagem têm uma importância marcante em cada um destes níveis como refere Rigolet. De acordo com Batalha (2011), o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado com o desenvolvimento da criança e é fundamental para a estruturação da personalidade. A palavra é como um instrumento de poder, as crianças que comunicam melhor têm uma facilidade maior em envolver-se na comunidade em que pertencem seja ela a escolar, a familiar ou outra. A criança cresce e desenvolve uma maior e melhor autoestima porque consegue o que pretende, sendo parte ativa das conversas. É um meio de aprendizagem e é fundamental na aquisição da leitura e da escrita. Como se trata do início de um processo de aprendizagem ao longo da vida e como nos refere Pinheiro (2012), é essencial que o primeiro acontecimento seja bem-sucedido.

Esta ideia de aprendizagem contínua é reforçada também por Roldão (2008, p.177) que refere que o “desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interativo e nunca terminado (...)” e que o seu desenvolvimento depende de muitas causas entre as quais a escola.

A infância é a etapa da vida em que as crianças dependem e confiam totalmente no adulto. Urra (2010, p.101) enuncia que “a criança vive com intensidade, e está dotada de sensibilidade e fantasia”. O mesmo autor refere, a propósito da criança, que esta possui tesouros que o tempo vai gastando: a inocência e o futuro.

É nos primeiros anos de vida que as potencialidades têm de ser desenvolvidas. Para Cunha e Nascimento (2005, p.13), “todo o ser humano tem direito à inteligência e a criança precisa participar com autonomia em atividades estimuladoras”. É nesta etapa que as suas múltiplas inteligências podem ser desperdiçadas ou deturpado o seu potencial. O processo da aprendizagem começa logo desde que se nasce e vai ser construído progressivamente e desenvolvendo-se com o meio envolvente.

Para Formosinho (2002, p.48), a “globalidade da criança pequena requer das educadoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança, o educador exerce uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”.

A educação deve destinar-se a:

- a) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades.
- b) inculcar nas crianças o respeito pelos direitos dos homens e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores pelos valores nacionais, do país em que vive do país de origem e pelas civilizações diferentes das suas. (Convenção dos Direitos das Crianças da UNICEF (2004 , artigo 29, p.21)

O jardim-de-infância é o espaço onde se realizam e enriquecem os saberes e conhecimentos das crianças mais pequenas e deve, acima de tudo, proporcionar a cada criança condições favoráveis para se fortalecer e aprender, servindo como um meio facilitador do seu crescimento e das aprendizagens, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento social e indissociável deste no desenvolvimento da sua expressão. A frequência de uma criança no jardim-de-infância pretende dar-lhe a possibilidade de um desenvolvimento pessoal e social equilibrado, de acordo com o decreto-lei n.º 147/97, em que se tenta garantir uma igualdade de acesso e oportunidades a todas elas. Esta foi na nossa opinião uma medida fundamental e uma forma de reconhecer a importância da educação pré-escolar tentando que todas as crianças tenham acesso gratuito a esta fase da escolaridade.

Parece-nos, assim, fundamental em contexto de jardim-de-infância, favorecer a aquisição de um maior domínio da linguagem oral baseando-nos em "... situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações". (O.C.E.P.E., 2016, p. 67) Ainda que saibamos que a criança adquire espontânea e naturalmente as competências necessárias para uma linguagem e consequentemente uma comunicação eficaz achamos que é necessário "*fortalecer este conhecimento inicial*" (National Research Council, 2008, p.57). Pensamos que:

O processo de aquisição da linguagem (pela rapidez e perfeição) é frequentemente considerado como um dos feitos mais espetaculares do ser humano. Basta que nos lembremos que em pouco mais de 40 meses evoluímos do simples choro para comunicar que temos fome à sofisticação gramatical e pragmática expressa na frase «Gostava tanto de comer um gelado!

(Sim-Sim 1998, p. 19)

É de salientar que esta evolução é toda feita durante o percurso do jardim-de-infância, assim é imprescindível que o educador promova uma prática intencional e sistemática de estimulação da linguagem oral e escrita neste contexto.

Neste sentido destaca-se a necessidade de trabalhar de forma integrada o domínio linguístico para que a criança progrida tanto na compreensão como na expressão linguística. Isto implica na prática, que a expressão linguística se torne a via mais significativa para todas as atividades realizadas no pré-escolar. (Enciclopédia da Educação Infantil 1997, p. 611).

Obviamente que a expressão linguística é sempre trabalhada no pré-escolar e é quase obrigatoriamente trabalhada porque é a forma mais simples de chegar a todas as outras aprendizagens. Por muitas experiências que se façam, ou imagens que se mostrem para falarmos com as crianças sobre qualquer tema de conhecimento do mundo, por exemplo, este é sempre complementado com uma explicação em que a criança adquire novo vocabulário, novas estruturas frásicas cada vez mais complexas, entre outras competências linguísticas. Também a área da matemática ou das expressões é sempre complementada com o domínio linguístico, daí a importância da expressão linguística no pré-escolar.

A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Neste processo, é inquestionável o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social. (Sim-Sim, 2008, p.7)

O papel do educador como referência para a estimulação de todo um desenvolvimento deve ter em conta estas questões e criar/elaborar atividades que vão de encontro a este princípio, dado que:

As atividades pedagógicas em idades pré-escolares, ao nível da linguagem oral servirão de base para que a criança compreenda aquilo que a escola lhe irá ensinar quando iniciar uma proposta formal de alfabetização. Nestes casos, a probabilidade de sucesso aumenta, uma vez que os métodos se mostram mais eficazes para aqueles que já trazem uma possibilidade de assimilar, de alguma forma, o que já lhes foi proposto (Zorzi, 2003, p. 157).

De acordo com as OCEPE (ME,2016, p.30), “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação, facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre ela”.

No quadro seguinte, resumem-se os fundamentos e princípios educativos enunciados e as suas implicações para a ação do/a educador/a de infância.

Criança	Fundamentos e Princípios Educativos	
Educador/a		
Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis	Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias. Vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado.	Tem em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades. Considera a família e sua cultura na sua ação educativa.
Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo	A criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece. Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.	Parte das experiências da criança e valoriza os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. Escuta e considera as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo. Estimula as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem.
Exigência de resposta a todas as crianças	Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. Todas as crianças participam na vida do grupo.	Aceita e valoriza cada criança, reconhecendo os seus progressos. Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças. Adota práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. Promove o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças.
Construção articulada do saber	O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.	Estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança. Aborda as diferentes áreas de forma globalizante e integrada. Estimula a curiosidade da criança criando condições para que “aprenda a aprender”.

OCEPE , 2016 , p.13

1.2 Linguagem, comunicação e fala

“Embora a função primordial da linguagem seja a comunicação, não são sinónimos.” (Sim-Sim 1998, p. 21). É bastante comum confundirem-se estas três definições, sendo que um bebé comunica, tem linguagem, mas não fala, e que por exemplo um papagaio fala, mas não comunica, achámos fundamental diferenciar estas três noções, de acordo com Batalha (2008):

Comunicação – passa por transmitir informação, sendo que é necessário existir uma mensagem, um recetor e um emissor. Existem várias formas de comunicação tais como: a língua gestual e o uso de meios convencionais como por exemplo símbolos gráficos.

Linguagem - é a capacidade de compreensão e utilização de símbolos em particular símbolos verbais para elaboração do pensamento e como meio de comunicação. A **Linguagem** é uma das modalidades que nos permite comunicar, apresentando várias vertentes, das quais se destacam:

Linguagem oral - desenvolve-se na criança pela apropriação de um sistema linguístico não consciente, via exposição, sem que para tal necessite de um mecanismo formal de ensino. A mesma adquire-se e desenvolve-se através do uso.

Linguagem escrita - é a apropriação, por parte da criança / jovem, de um sistema linguístico gráfico, decorrente de uma aprendizagem, compreendendo dois domínios:

- Leitura - compreensão da linguagem escrita, extraindo significado.
- Escrita - tradução ou materialização de uma produção linguística em forma gráfica.

Fala - é apenas o ato motor, ou seja, a produção de sons bem articulados que expressa a linguagem e que torna possível a comunicação entre as pessoas.

No entanto estão todos interligados, segundo ainda Batalha (2008), a comunicação, ou o desejo de comunicar, são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e é muito importante, logo desde o nascimento a interação pais/ filho para o reforço da comunicação. A criança pequena comunica com todo o corpo, a mãe, pai ou cuidador modificam naturalmente a sua fala para favorecer a interação com o bebé e estimular o

palrar. É também fundamental a preparação da linguagem para a tarefa de linguagem escrita (leitura/escrita) e essa preparação inicia-se ainda antes de saber ler, ainda segundo esse autor, a criança deve sentir que ler é algo gratificante e deveremos por isso motivá-la através de pequenas atitudes como:

- Partilhar um livro com uma criança, mesmo durante alguns minutos por dia, pode marcar a diferença;
- Os livros devem estar acessíveis para que a criança os possa explorar e manusear livremente;
- Do mesmo modo, uma ida ao supermercado ou outra atividade que envolva o contacto com palavras e símbolos, pode ser transformada numa boa experiência de aprendizagem;
- O professor ou educador deve partilhar histórias com as crianças e convidá-las a explorar a sua magia;
- Podem ainda ser introduzidos textos de forma informal e levar a criança a pensar sobre as novas ideias apresentadas.

1.3 Competências linguísticas

Ao longo da nossa vida vamos ser constantemente postos à prova na produção e compreensão de enunciados verbais, onde cada falante precisa de ativar uma competência gramatical que passa por um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que são adquiridas intuitivamente, tendo por base uma capacidade inata. Ao falarmos das competências linguísticas, gostaríamos de clarificar cada uma delas, segundo Valido, (2007):

- i) **Competência fonológica** - processo gradual de aquisição dos sons da fala e a capacidade para discriminar (distinguir) e para articular inteligivelmente todos os sons da língua.
- ii) **Competência morfossintática** – As regras de organização das palavras em frases fazem parte do conhecimento sintático que é apreendido pela criança durante toda a infância.
- iii) **Competência semântica** - Léxico – qualidade e quantidade – é atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente organizadas em contextos frásicos,

- iv) **Competência pragmática** – Usar a linguagem em vários contextos sociais para expressar o que queremos, o que pensamos e, não menos importante, para iniciarmos, mantermos e controlarmos as interações sociais.

A consciência metalinguística pode envolver aspetos relacionados com a forma da linguagem, ou seja, a fonologia, morfologia e a sintaxe; com o seu significado, ou seja, a semântica; ou ainda com o seu uso, ou seja, a pragmática. Tendo em conta isto podemos referir que a consciência fonológica é a compreensão das diferentes formas como a linguagem oral pode ser dividida em componentes menores manipuláveis (Chard e Dickson, 2002). A consciência sintática implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controlo deliberado da sua aplicação (Gombert, 1990) ou seja baseia-se na reflexão e no controlo intencional sobre os processos relativos à organização das palavras para a produção e compreensão de frases. Por sua vez a consciência morfológica está associada à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua, mas também à formação das palavras, à sua flexão e função assim como às relações que desempenham nas frases. (Correa, 2004)

O desfasamento entre as competências linguísticas de uma criança com patologia da comunicação ou da linguagem para com os seus pares, pode ser bastante significativo e deixar marcas ao nível do seu desenvolvimento e da sua socialização, assim deverá ser encorajado o uso da língua com o máximo de eficácia para a criança usar todos os recursos comunicativos de forma a potencializar a sua interação e consequentemente o seu desenvolvimento. O papel do jardim-de-infância é por isso primordial, através das atividades pedagógicas dirigidas à linguagem, para que todas as competências linguísticas (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) se desenvolvam para que estejam aptas a integrar a linguagem escrita.

A criança só aprende se tiver oportunidades que lhe permitam integrar novo léxico, novas estruturas frásicas etc...é necessário que exista um modelo para que a criança vá desenvolvendo mais complexamente a sua linguagem. A escola deve compreender claramente qual o seu papel na educação destas crianças, assumindo, realmente, a condição de mais importante agente de transformações e de aprendizagens que elas possam ter. Para elas seria fundamental “o acesso a uma educação em níveis pré-escolares que as recebessem, a fim de otimizar oportunidades de aprendizagem” (Zorzi, 2003, p. 162). Baseando-nos nesta citação de Zorzi e tendo em conta a estrutura gramatical de uma frase segundo Chomsky, na gramática generativa, as atividades pedagógicas deverão contemplar tarefas que façam com que os números de constituintes de uma estrutura frásica aumentem e esta se torne cada vez mais complexa durante o percurso no pré-escolar.

A comunicação linguística está presente e impregna toda a atuação dentro da sala. E, dificilmente se poderá planificar uma intervenção educativa sem que se recorra à linguagem oral como via de comunicação, e isto sem fazer alusão ao papel insubstituível para o ser humano que a linguagem verbal desempenha como veículo para a representação da realidade e da estruturação do pensamento. Por isso é imprescindível a linguagem para assegurar o desenvolvimento cognitivo e a compreensão dos fenómenos (Enciclopédia da Educação Infantil 1997, p. 611).

A Linguagem oral desenvolvida nesta faixa etária vai ser fundamental para o desenvolvimento da criança não só no pré-escolar, mas em todo o seu percurso académico e social, e tendo a noção da importância da mesma, *“As metas de aprendizagem vêm contemplar estas questões dando orientações para atividades em parâmetros linguísticos que vão ter uma influência direta como facilitadores da aprendizagem da leitura e escrita”* (Batalha e Valido 2011, p.9). As educadoras ao desenvolverem atividades pedagógicas de forma mais específica cada um destes parâmetros linguísticos estarão a desencadear processos de consciencialização para atos de comunicação. Tal como nos referem as Metas de Aprendizagem do M.E. pretende-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita as seguintes competências:

Componentes	Aprendizagens a promover
Consciência linguística	Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).
Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto	Identificar funções no uso da leitura e da escrita. Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.
Identificação de convenções da escrita	Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. Aperceber-se do sentido direcional da escrita. Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.
Prazer e motivação para ler e escrever	Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

Na maioria das crianças, o conhecimento fonológico da língua materna está estabilizado à entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Até lá, enquanto esse conhecimento não estabiliza, as crianças utilizam processos de *redução/omissão*, *deturpação*, *repetição*, *substituição* e *inserção* de sons que desaparecem à medida que o controlo motor se instala.

Aos três anos, a estrutura básica da frase está adquirida e, por volta dos cinco, seis anos, a criança atingiu um estado significativo de conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases simples, mas também frases complexas. No entanto, há estruturas complexas tardiamente adquiridas, como é o caso das frases passivas, relativas restritivas e algumas adverbiais. “*A compreensão oral deve progredir em harmonia com a expressão oral e suas funções, capacidades, habilidades fonéticas de articulação, ritmo, entoação, etc...*” (Enciclopédia de Educação Infantil 1997, p. 611). À entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Por tudo isto, nos níveis iniciais de escolaridade a promoção da linguagem oral é de extrema importância, dado que todos os saberes linguísticos necessitam de um trabalho sistemático. Assim, o reconhecimento teórico tem um papel importante bem como a noção de que algumas crianças têm no seu ambiente familiar o acesso a um conhecimento linguístico informal e “pobre”. Conclui-se facilmente que a escola é uma peça-chave no ambiente linguístico da maioria das crianças e herda muitas responsabilidades ao nível da preparação da linguagem oral. Lopes 2006, (p.10) diz-nos que promover o desenvolvimento da linguagem oral é “*promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental, não só do indivíduo como da comunidade em que está inserido.*”

1.4 Linguagem escrita

Apesar da linguagem oral surgir de forma autónoma, com a linguagem escrita não se passar o mesmo, são quase indissociáveis uma da outra, como nos diz Viana (2002, p.19) “*a oralidade precede a linguagem escrita e funciona como facilitador da aprendizagem da leitura.*” Ao aprofundarmos esta relação percebemos que a linguagem escrita é parte importante na representação da linguagem oral, ou seja, precisamos dominar a linguagem oral para melhor dominarmos a linguagem escrita, assim poderemos correlacionar estas duas facetas da comunicação com a aquisição da leitura. Contudo para um bom desempenho na linguagem escrita é necessário o domínio da consciência linguística que é a ferramenta que domina o desempenho dessa linguagem.

O desenvolvimento cognitivo é importantíssimo para a aprendizagem de uma linguagem escrita, mas a criança se não dominar a consciência linguística terá dificuldades na linguagem escrita. Gracinda Valido e Isabel Batalha (2004) , autoras do método Hábiles, método de leitura fonológico, referem que nos estudos, investigação que fizeram para criação do método verificaram que crianças com bom desempenho oral e com alterações ao nível da consciência linguística não conseguiam uma aprendizagem sem um trabalho nessa área, como é o caso dos disléxicos. Verificaram que crianças cegas, que utilizam o braille também apresentam alterações quando apresentam lacunas nessa competência.

Em Portugal existem vários testes de avaliação das competências linguísticas como por exemplo o teste para Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e para a Escrita (ACLLE) de Gracinda Valido et al (2010). Esta bateria de teste foi o instrumento de trabalho no estudo realizado, nas crianças das escolas infantis João de Deus, comparativamente a outras crianças de outras escolas, que refere a importância da consciência fonológica para a literacia:

A avaliação tem como base a aplicação da Bateria de Testes ACLLE, num conjunto de tarefas relacionadas com algumas das aptidões essenciais, tais como as rimas, a consciência silábica e a fonémica... Os resultados sugerem que há uma diferença significativa entre os dois grupos, diretamente relacionada com a estimulação à leitura feita, aos 5 anos, nas Escolas João de Deus. Revela-se fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica nas escolas infantis.

Ruivo (2014)

Também Barrera e Maluf (2003), num estudo acerca da influência da consciência fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita em crianças do primeiro ano de escolaridade, concluíram que aquelas que apresentavam melhor desempenho na leitura e na escrita no final do ano letivo foram as que iniciaram a alfabetização com desempenhos superiores na consciência metalinguística. Isto sobretudo nos aspetos fonológicos e sintáticos, dando suporte à hipótese da precedência e importância destas capacidades no que se refere à aquisição da leitura e da escrita.

1.5 Consciência Linguística

A consciência linguística, segundo Sim-Sim (1998, p.215), “é a capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que requer a consciência e controlo de tarefas linguísticas realizadas por nós ou por outros”. Ou seja, esta capacidade exige a

manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento. Segundo a mesma autora, metalinguagem refere-se à capacidade de refletir sobre a linguagem, partilhando com o domínio cognitivo o recurso a meta processos que permitem planificar e regular decisões.

Gombert (1992) e Tunmer e Cole (1985, citados por Capovilla & Capovilla, 2004) definem a metalinguagem como a capacidade de refletir sobre a linguagem e sua utilização, promovendo a extração imediata dos significados dos enunciados. Para Gombert (2003), as capacidades linguísticas são não-conscientes e não-intencionais, decorrendo apenas do conhecimento implícito, e a sua aquisição e desenvolvimento são naturais, ao contrário das capacidades metalinguísticas, que são conscientes e intencionais. De acordo com o mesmo autor, podem ser observados comportamentos demonstrativos de capacidades metalinguísticas a partir dos dois anos. No entanto, embora a sensibilidade linguística esteja presente precocemente, a consciência linguística e o conhecimento explícito desenvolvem-se mais tardiamente, sendo especialmente promovidos durante a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, em idade escolar. Os autores referem que julgamentos sobre a gramaticalidade de enunciados, a compreensão de metáforas ou a deteção de ambiguidades semânticas parecem desenvolver-se tardiamente, enquanto alguns comportamentos indicativos de reflexão sobre aspetos fonológicos da linguagem observam-se mais precocemente (Barrera e Maluf, 2003). Há autores que referem que o desenvolvimento metalinguístico está associado à emergência de competências metacognitivas (conhecimento que o sujeito tem sobre os seus próprios processos cognitivos), que ocorrem em fases mais avançadas da infância (Silva, 2003).

Os conhecimentos metalinguísticos têm, como referido anteriormente, uma natureza diferente dos conhecimentos implicados no processamento do discurso oral, em situações de comunicação (*conhecimento implícito*), e não surgem como uma consequência direta da aquisição da língua. Este ponto de vista pode ser fundamentado por estudos que dão conta de que, apesar de a maior parte das crianças aos 5 e 6 anos disporem de capacidades básicas para compreenderem e reproduzirem discursos, não são, contudo, capazes de efetuar algumas operações metalinguísticas elementares, tais como:

- Segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas);
- Separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes);

- Perceber semelhanças sonoras entre palavras;
- Julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (Tunmer & Herriman, 1984, citados por Silva, 2003; Barrera & Maluf, 2003)

A consciência linguística envolve diversas competências, distribuídas pelos seguintes tipos:

- a. A *consciência fonológica* (identificar e manipular as estruturas fonológicas de uma determinada língua);
- b. a *consciência da palavra* (identificar e manipular itens lexicais da língua);
- c. a *consciência sintática* (identificar e manipular as estruturas sintáticas de uma determinada língua);
- d. a *consciência pragmática* (entender os usos sociais da língua).

(Capovilla, Capovilla & Soares, 2004; Demont, 1997; Bialystok, 1993, citado por Correa, 2004; Nesdale & Tunmer, 1984 e Tunmer & Bowey, 1984)

- e. a *consciência morfológica* (identificar e manipular as estruturas morfológicas da língua) (Carlisle, 2000; Mahony, Singson & Mann, 2000, citados por Correa, 2004);
- f. a *consciência textual* (conhecimento e controle intencional da compreensão e produção de textos) (Gombert, 1992; Duarte, 2008).

A importância da consciência linguística, entendida como conhecimento metalinguístico, para a literacia é reconhecida há décadas (Tunmer & Bowey, 1984). Das competências acima referidas, a consciência fonológica é a que mais tem sido estudada.

1.5.1 Consciência fonológica

Depois de uma leitura cuidada de vários documentos relacionados com esta temática, outra das áreas que consideramos pertinentes destacar por estar intimamente ligada a toda esta fundamentação teórica é a Consciência Fonológica que podemos definir como sendo a competência metalinguística que nos torna capazes de entender que as palavras são feitas de sons (fonemas), que podemos identificar, pensar sobre eles e manipulá-los.

“A fala, a produção oral, está formada por uma cadeia de segmentos ou unidades funcionais: palavras, sílabas e fonemas. A tomada de consciência fonológica por parte

da criança e o estabelecimento da estrutura segmental da fala (as chamadas habilidades metalinguísticas) são requisitos para a correta relação linguagem oral/ linguagem escrita que permitirá uma melhor e mais fácil aprendizagem posterior da leitura/ escrita.” (Enciclopédia da Educação Infantil 1997, p.643)

Como nos diz Viana (2002, p.55), a consciência fonológica surge como uma das *“principais competências relacionadas com a aquisição da leitura”* e ainda que as crianças *“com bons resultados em tarefas de consciência fonológica, estão situadas, posteriormente entre os melhores leitores”* (Viana 2002, p.72)

O desenvolvimento fonológico passa especificamente por várias fases; começa a ser adquirida num estadio de desenvolvimento relativamente precoce, culminando com a aquisição da consciência fonémica, que é definida por Snow, C; Burns, M, e Griffin (2002), como a compreensão de que as palavras são constituídas por sons individuais (fonemas), permitindo atividades como isolar ou segmentar em um ou mais fonemas a palavra falada, retirar, combinar ou manipular sequências de fonemas. Os fonemas são a unidade mais difícil de especificar devido às suas características acústicas que variam devido a fenómenos de co-articulação. O mesmo não se passa ao nível das sílabas em que os seus valores são quase constantes e assim mais fáceis de reconhecer (Hempenstall, 2002).

De acordo com Bernsteins e Tiegarman (1996) o desenvolvimento das competências de metalinguagem é mais evidente entre os cinco e os oito anos.

Segundo Snow *et al.* (2002), entre os dois e três anos de idade as crianças adquirem a capacidade de apreciar rimas. Segundo Chard e Dickson (1999), a consciência fonológica resulta de um desenvolvimento contínuo, desde atividades mais simples como canções em que existem rimas, seguindo-se a segmentação de frases, a segmentação e combinação de sílabas, a segmentação e combinação, da coda e rima, das sílabas e, por último, a segmentação e combinação de fonemas. Especificando ainda mais, Klein (2002) defende que a consciência de rimas só surge entre os três e os quatro anos, seguindo-se a consciência de sílaba aos quatro/ cinco anos e aos seis a criança torna-se capaz de realizar substituições ao nível da coda e rima das sílabas, de isolar o som em posição inicial, final e média e ainda de realizar combinações de fonemas. Esta mesma autora refere ainda que a segmentação fonémica só surge entre os seis/ sete anos e que a manipulação destas mesmas unidades só é possível após os sete anos.

É a passagem por estas etapas e, sobretudo, o alcance da consciência fonémica, que permite a aquisição do chamado princípio alfabético (Snow *et al.*, 2002; Snow *et al.*, 1998; Hempenstall, 2002), que corresponde à compreensão de que existe um sistema de correspondências entre o escrito e o oral, que as palavras escritas são compostas por letras e de que as palavras orais se decompõem em fonemas. Porém, a consciência fonémica não é suficiente, sendo também imprescindível a descoberta por parte da criança de um código completamente sistemático formado por regras implícitas ou um sistema de analogias que possibilitem o conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons.

Catts,H; Fey,M e Proctor -Williams, K (2000), num estudo longitudinal com crianças do segundo e quarto ano de escolaridade, concluíram que as capacidades ao nível da linguagem, englobando processamento fonológico, contribuem significativamente para os primeiros estadios da leitura. Leitores pobres apresentaram um desempenho mais fraco nas provas de consciência fonológica e nomeação rápida, comparativamente com os leitores normais.

Num estudo em crianças com alterações fonológicas, Larrivee e Catts (1999) concluíram que as crianças que apresentavam alterações articulatórias mais graves, consciência fonológica e desenvolvimento das restantes áreas da linguagem mais pobre, demonstraram também um pior desempenho ao nível da leitura.

1.5.2 Consciência sintática

Sabemos que o falante de uma língua sabe como organizar as palavras segundo um conjunto finito de regras para produzir um conjunto infinito de frases. Na base desta capacidade está o conhecimento sintático, que diz respeito “ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases.” (Sim-Sim, 1998, p.145). O domínio da estrutura sintática de qualquer língua implica, simultaneamente, o conhecimento da linguagem humana, em geral, e de regras específicas da organização frásica dessa língua, em particular. São essas regras que a criança extrai do ambiente linguístico em que vive imersa e que lhe possibilita reconhecer (compreender) o que ouve e expressar-se (produzir enunciados) de forma a que seja compreendida “(Sim-Sim, 1998, p.146).

A noção de constituinte está associada à capacidade de construir e identificar unidades dentro da frase. Assim, considera-se que as frases se vão organizando em grupos hierarquicamente superiores – os constituintes. A organização dos constituintes dentro

da frase obedece a padrões de ordem específicos e determina a complexidade da estrutura. Os constituintes que se combinam para formar uma unidade sintática maior denominam-se constituintes imediatos dessa unidade. A análise em constituintes é, assim, a determinação da estrutura interna de uma combinação de palavras, nomeadamente do modo como cada palavra se combina em unidades maiores e estruturalmente mais complexas (Duarte, 2000).

1.5.3 Consciência semântica e pragmática

A consciência da semântica e da pragmática permite à criança o uso da linguagem em contexto de interação social (Valido, 2011).

A capacidade semântico-pragmática é o uso da linguagem em contexto de interação social Bishop (2005). Na pragmática está implícito o uso adequado do pegar a vez durante a conversação, em manter o tópico da conversa, em fazer inferências e reparar a comunicação, quando esta é quebrada.

A criança desde muito cedo utiliza esta consciência, por volta dos 6 meses quando está na fase do pegar a vez, durante a conversação, a partir dos 3,4 anos quando começa a manter o tópico da conversa, a fazer inferências e a recuperar a comunicação, quando esta é interrompida. A consciência semântico-pragmática do discurso permite que as crianças tenham um discurso com coerência e coesão. (Valido, 2011)

É a capacidade que nos permite entender as frases literais e a apresentar boa capacidade para tirar inferências. (Adams, 2001).

São estas competências que quando alteradas levam a alterações ao nível da socialização e do comportamento, levando muitas vezes a pensar em perturbações do espectro do autismo (Bishop e Leonard, 2005).

A pragmática adequada permite que a linguagem tenha o seguinte perfil:

- Discurso fluente, com bom conteúdo informativo e coerência;
- Boa compreensão particularmente de conceitos abstratos;
- Jogo interativo, imaginativo;
- Permite-nos reconhecer e expressar as emoções;
- Aplicar as regras “não escritas” da conversação;
- Adequar a linguagem não-verbal;
- Saber pedir ajuda e esclarecimentos;
- Seguir rápido o intercâmbio verbal;

- Responder apropriadamente às perguntas “Q”;
- Acompanhar as alterações do tópico em discussão;
- Entender o significado implícito da mensagem

(Valido, 2007)

Para um bom desempenho linguístico, segundo Rigollet 2000, a criança tem que aprender a observar, esperar, ouvir, nomear, seguir, repetir/imitar o modelo, saber contextualizar, usar os cinco sentidos.

Trabalhar as competências linguísticas implica usar as diversas vias sensoriais para transportar a informação na aprendizagem. As atividades para trabalharem as competências linguísticas devem por isso usar estratégias das diversas vias:

Visuais - relacionar a forma, as características do que estamos a ver, faz-nos evocar o nome, os fonemas etc. (ex. Associação do gesto ao fonema correspondente)

Auditivas - trabalhar o processamento auditivo para que a criança tenha consciência da diferença entre os sons / fonemas, consiga evocar nomes com pista fonológica etc.). Através da audição, para além de trabalharmos ritmo e melodia que são parâmetros para-linguísticos que intervêm na linguagem devemos trabalhar a percepção auditiva dando a noção do som enquadrado em sílabas e palavras. É essencial que a criança compreenda que as palavras são uma sequência de fonemas e que as frases são compostas por blocos de fonemas, que são as palavras. Podem ser trabalhadas com ritmos e sequências de sons que terão de repetir. Devem ser levadas a brincar também com os sons da língua, até conseguirem decompor as palavras em sílabas, bem como as sílabas em fonemas.

Olfativas - relacionar o cheiro com a memória de algo que faça evocar nomes, situações e emoções.

Cinestésicas - manipular diversos objetos, letra móvel fá-los integrar a relação do nome com o objeto, tal como a forma da letra com o fonema etc.

De acordo com as O.C.E.P.E.

“O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na

aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.” 2016, (p..64)

Um dos quatro pilares da Educação pelos quais nos regemos diz que devemos “aprender a aprender”, achamos que a linguagem é um veículo fundamental para que o percurso pedagógico se faça com o menor número de obstáculos possíveis.

Capítulo 2 - Metodologia

2.1 Técnicas de análise

Avaliar o trabalho na Educação Pré-Escolar numa vertente formativa e reflexiva por forma a ajustar, adaptar, melhorar e tornar o ensino com maior qualidade deve ser um dos princípios do educador.

De acordo com a Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011 a avaliação em educação um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades (...).

A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos.

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes, também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo. O.C.E. P.E (p.17).

A metodologia utilizada neste relatório foi a investigação qualitativa. Procurámos neste estudo compreender, explorar e descrever contextos educativos em sala de aula, aplicando estratégias e avaliando o seu alcance no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças.

No processo de recolha de dados utilizámos a observação direta e participativa, a elaboração de grelhas de avaliação, análise documental e aplicação de um teste: *Action Picture*.

2.2 Investigação qualitativa

Atualmente, no âmbito da investigação, “verifica-se uma crescente proliferação e adoção de planos múlti/pluri-metodológicos, que integram conjuntamente as abordagens quantitativa e qualitativa, sendo que, o que vai direcionar essa opção, por parte do investigador é a questão de investigação “(Coutinho,2011, p.32). Assim com vista a dar resposta à investigação, este estudo em termos metodológicos, será do tipo descritivo e exploratório estando o investigador preocupado com a atuação prática (Reis, 2010). Neste último sentido, não estamos perante um estudo que deva ser

perspetivado exclusivamente como “estudo de caso”, embora muitas das suas características o permitam enquadrar nessa tipologia de pesquisas, mas ter presente que o mesmo incorpora no seu desenho elementos característicos da investigação-participativa e/ou investigação-ação (Bogdan e Biklen, 1994), pois implica, numa fase intermédia e final do projeto, o envolvimento da investigadora na definição de um programa de intervenção

Para melhor desenvolver este estudo recorreremos a uma investigação qualitativa que, segundo Guba e Wolf (1978, citado em Bogdan e Biklen, 1994, p.17) é uma investigação “frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”.

Segundo os mesmos autores (1994, p.16), “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Os dados recolhidos podem ser designados como qualitativos pois são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”

2.3 Âmbito da pesquisa

A investigadora, enquanto educadora desde 2008 e acompanhando o mesmo grupo desde a sala dos 2 anos (2009), sempre mostrou bastante interesse pela área da linguagem. Assim no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação João de Deus, pretendemos mostrar a importância de estimular as áreas da linguagem no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem, reforçando as atitudes e os conhecimentos dos educadores relativamente a este; tentámos criar atividades pedagógicas para promover as várias competências linguísticas de forma eficaz.

2.4 Caracterização do campo

Esta investigação decorreu numa sala do Centro Paroquial do Estoril uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) que se rege por um conjunto de normas e regras estabelecidas em regulamento interno e que é constituída por dois edifícios, um deles, com as valências de creche, pré-escolar e centro de dia, e outro com creche, pré-escolar, colégio do 1º ao 3º ciclo do Ensino Básico e Centro de Dia.

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo...” (O.C.E.P.E.2016, p. 28) Assim sendo, a sala está organizada por áreas de trabalho para tentar assim proporcionar às crianças todas as experiências possíveis na sala, não só as que elas mais gostam, mas todas as que achamos necessárias ao seu desenvolvimento. O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como a sala está organizada e como pode e deve ser utilizada, este conhecimento é também condição fundamental de autonomia da criança e do grupo.

Na zona da brincadeira encontramos a garagem, a casinha, a zona dos mascarados e as construções, a fazer a ponte para a zona de trabalho temos o cantinho da leitura. Na zona das mesas encontramos a zona dos jogos, onde pretendemos que desenvolvam noções e conteúdos de uma forma lúdica, da pintura, da massa/plasticina e a do trabalho orientado, onde a educadora trabalha mais individualmente.

Temos ainda a zona do tapete que representa, alguns dos momentos mais importantes, desde o acolhimento e a oração da manhã, ao local onde contamos histórias, falamos do fim-de-semana, cantamos canções, entre tantas outras coisas. Sempre que possível desenvolvemos algumas atividades no exterior.

Existem também rotinas e regras (definidas em conjunto com as crianças) que são fundamentais para as crianças criarem hábitos e estabilidade no seu dia-a-dia. O tempo educativo, é no geral flexível e organizado consoante a logística necessária, no entanto pode haver alterações, sempre que a Educadora assim pretender e desde que não interfira com o funcionamento das outras salas.

2.5 Caracterização da amostra e do grupo controlo

Tomamos como amostra, um grupo de 15 crianças que inicialmente se encontravam na sala dos 4 anos e que no final do estudo tinham transitado para a sala dos 5 anos, estas estão inseridas num grupo de 19 crianças, das quais nove são do género masculino e dez do género feminino. É de salientar que duas destas crianças, da sala dos 5 anos, se encontram a repetir o pré-escolar, sendo pelo que não integraram o grupo do estudo, bem como outras duas crianças que entraram para esta instituição este ano, o teste não lhes foi passado no ano anterior e por isso também não estão incluídas na amostra. É um grupo que na sua maioria, vem junto desde a sala dos 3 anos o que faz com que seja um grupo que se conhece muito bem, mas isso não foi impeditivo de receber bastante bem os novos elementos. Grande parte do grupo é muito ativo, curioso e

comunicativo, que são características comuns desta idade. É importante também referir que o intervalo da faixa etária varia bastante, existem crianças com 4 anos e 11 meses e outras com 5 anos e 10 meses o que implica diferenças em termos de maturação cognitiva, motora e linguística. Cada criança tem características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser respeitado tanto pelos colegas como pela equipa pedagógica. “É na diversidade que reside a qualidade!” (autor desconhecido).

Estas crianças fazem questão de estar com os amigos nas atividades que mais apreciam e procuram os adultos com frequência, para partilharem experiências e sentimentos que vivem ou simplesmente para observar o que fazem.

As brincadeiras são muito ativas, preferindo sempre as áreas da casinha, garagem, plasticina, jogos e pinturas. Relativamente à expressão gráfica, o grupo no seu geral necessita aperfeiçoar o desenho, acrescentando pormenores (cabelo, mãos, orelhas, roupa, sapatos...) e enriquecer os temas (que geralmente têm por base a casa, flores e os meninos). No que diz respeito aos jogos, este grupo aprecia legos, os jogos de encaixe e os blocos de madeira bem como o geoplano. Raramente jogam sozinhos, preferindo a companhia dos “melhores amigos”. Na área da garagem, predomina o sexo masculino, onde gostam de fazer corridas, já na área da casinha predomina o sexo feminino e gostam bastante de fazer piqueniques no chão da sala. A biblioteca é usada por todos, mas para momentos mais tranquilos em pequenos grupos ou quando querem estar mais sossegados

Gostam bastante de fazer trabalhos no caderno e de aprender coisas novas. Adoram “estudar” e querem muito aprender a ler e a escrever. Os trabalhos de expressão plástica também são muito bem aceites pela maior parte do grupo, bem como todas as Atividades Enriquecimento Curricular (A.E.C.)

Apesar de estarem numa Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) não há nenhuma criança com dificuldades socioeconómicas assinaláveis, pertencem todas a famílias estruturadas sendo que nenhuma criança é filha de pais separados. A maior parte dos pais/encarregados de educação são presentes e muito atentos e interessados o que facilita bastante o trabalho do educador. Assim sendo e com esta amostra com nível socioeconómico semelhante pretendemos realizar uma investigação no sentido de correlacionar as atividades pedagógicas desenvolvidas com o desenvolvimento normal da linguagem e que permitem estimulá-lo, para que a criança o adquira de uma forma lúdica, mas ao mesmo tempo de forma completa e tentando

trabalhar as mais diversas competências com objetivos claros que nos dão a noção do que fazemos e o porquê.

O grupo de controlo é composto também por 15 crianças, que foram selecionadas entre as 25 crianças de outra sala, que apresentam um desenvolvimento dentro da norma, pelo menos aparentemente ou não detetado nenhum problema até à data da aplicação do teste. É um grupo mais irrequieto, que gosta bastante de brincadeiras de grande grupo e que se mostra muito à vontade em atividades de expressão dramática e expressão corporal, estão na sua maioria juntos desde a sala dos 3 anos e a educadora que acompanha o grupo tem sido a mesma. É de salientar que a educadora tem uma formação inicial diferente da investigadora, e que, em conversas informais, apercebemo-nos que não valoriza às áreas da fonologia, estimulando mais a criatividade e as áreas das expressões.

2.6 Instrumentos de avaliação e intervenção pedagógica

Após ter sido tomada a decisão de realizar uma investigação qualitativa, a recolha de dados foi feita exclusivamente pela investigadora e em contexto escolar baseando-se fundamentalmente nos seguintes instrumentos:

1. Observação direta feita pela investigadora, no dia-a-dia;
2. Aplicação do teste *Action Picture* e análise das grelhas com as respostas dadas pelas crianças;
3. Implementação das atividades

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149), “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. Em relação a todos os dados recolhidos tivemos sempre em atenção a necessidade de obtenção das devidas autorizações e a garantia de confidencialidade/anonimato relativamente a todos os que intervieram neste estudo.

Em síntese Bodgan e Biklen (2010, p.128) analisam que “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto”.


Para aplicação deste instrumento de avaliação (Action Picture) foi necessário o consentimento dos encarregados de educação e do Presidente do Conselho Executivo da Escola onde foi aplicado (anexos 10 e 11).

2.6.1 Teste de avaliação *Action Picture*

Este teste, denominado originalmente como *Action Picture Test* (The Renfrew Language Scales), é da autoria de Catherine Refrew e Lucy Hancox, e foi elaborado em 1966 e revisto em 1993 e desde aí é utilizado pelas Terapeutas da Fala (em Portugal) para atender à necessidade de um teste padronizado que, de uma forma curta e simples, avaliasse as amostras da língua falada de crianças dos 3 aos 8 anos. Essa amostra de discurso pretende avaliar o conteúdo informativo o léxico e as estruturas semânticas e gramaticais utilizadas.

Avalia o nível lexical e o conteúdo informativo, a nível semântico e paralelamente numa segunda análise podemos avaliar o uso de estruturas gramaticais como substantivos, verbos nos tempos: presente, pretéritos e futuros e a Voz passiva, avalia ainda o uso de preposições, a formas do plural irregular e a estrutura de frases (Simples /complexas).

O teste é constituído por 10 cartões, de ações com cores, tendo cada imagem uma pergunta dirigida à criança e visando avaliação específica dos itens acima citados. O teste visa análise do desenvolvimento da linguagem dos 3-8 anos. Das 10 imagens selecionamos 5 que demonstravam de forma mais evidente as competências de linguagem dos 4 para os 5 anos.

Quadro das imagens do <i>Action Picture</i> selecionadas				
Nº	Imagem	Pergunta	Resposta expectável	Competências
1		O que é que a menina está a fazer?	A menina está a abraçar o urso /peluche.	Léxico, conteúdo informativo e estrutura gramatical – substantivo “peluche”, verbo “abraçar”





2		O que é que a mãe vai fazer?	A mãe vai calçar as botas à menina.	Léxico, conteúdo informativo e estrutura gramatical - verbo “calçar/descalçar”, determinante no plural “as”, substantivo “galochas”, uso da contração da preposição “á” substantivo “menina”.
5		O que é que o menino esteve a fazer?	O menino esteve a brincar com os aviões.	Léxico, conteúdo informativo e estrutura gramatical - verbo “esteve a brincar”, preposição “com” e plural irregulares “aviões”
9		O que é que o menino está a fazer?	O menino está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.	Léxico, conteúdo informativo e estrutura gramatical -verbo com auxiliar no presente “está a chorar”; conjunção causal “porque”, pronome reflexo “lhe”
10		Diz-me o que se passa nesta imagem.	A senhora tem o saco roto e estão a cair maçãs, o menino está a apanha-las; ou O menino está apanhar as maçãs que estão a cair do saco da senhora, que está roto.	Resposta aberta mas que prevê o uso de Substantivos no singular e no plural “maçãs”, “saco”, “senhora”, “menino”, o adjetivo “roto”, os verbos apanhar e cair no presente, e uso das conjunções “porque”, “para”.

Figura 1 – Quadro das imagens seleccionadas do teste Action Picture.

Este teste foi aplicado pela primeira vez em outubro de 2011, na altura que o grupo escolhido para amostra se encontrava na sala dos 4 anos, bem como a um grupo de

controle de outra sala de 4 anos. Durante todo esse ano letivo (2011/2012) foram aplicadas diversas estratégias e atividades que iremos descrever no ponto seguinte, no sentido de estimular e desenvolver as competências supracitadas. Reavaliámos a linguagem das crianças, aplicando o mesmo teste em outubro de 2012, quando o mesmo grupo se encontrava já numa sala de 5 anos, nessa mesma altura foi também aplicado o teste ao grupo de controle

2.6.2 Intervenção pedagógica - Atividades desenvolvidas

Para uma melhor estimulação e promoção da linguagem oral é necessário que as atividades sejam estruturadas com objetivos específicos daquilo que se pretende. Desta forma foram desenvolvidas atividades específicas para serem aplicadas na sala dos 4 anos. Moreira e Oliveira (2003, p.23) salientam que “A Educação Pré-Escolar é muito mais que uma preparação para a escolaridade obrigatória, e que cabe ao educador ter bom senso e proporcionar brincadeiras a fim de buscar soluções para problemas propostos”.


Atividade 1 – Vamos esconder as palavras	
Nº crianças	23
Local	Vários. Neste caso específico usámos a sala de aula.
Material	Nenhum
Conteúdo	Consciência fonológica, sintática e semântica - noção de palavra, e do lugar da palavra na frase. Identificação das variações textuais; desenvolver a linguagem oral, e sobretudo desenvolver a consciência fonológica para favorecer a aquisição da base alfabética.
Procedimento	Para esta atividade sentámos as crianças todas em roda e a educadora começou por cantar canções que as crianças já conheciam no sentido de motivá-las para a aprendizagem das mesmas. Seguidamente cantámos a canção “O carro do meu chefe” e fomos retirando sucessivamente uma palavra diferente cada vez que a cantávamos. (ex: carro, chefe, furo, pneu). As crianças que conseguem fazer toda a atividade sem se enganarem, recebem um “prémio”. Utilizamos também esta estratégia para a canção “o meu chapéu tem três bicos”. 
Observações	As crianças reagiram com entusiasmo à atividade proposta, por isso, ela foi realizada várias vezes. Aplicámos esta mesma estratégia para trabalhar a noção de sílaba.

Figura 2 – “Vamos esconder as palavras” (Atividade 1)

Atividade 2 – Ginástica à língua	
Nº crianças	25
Local	Sala de aula e recreio
Material	Nenhum
Conteúdo	Coordenação dos movimentos da língua, noção dos pontos de articulação, promoção lexical e noção do comprimento da estrutura sintática da frase; consciência fonológica ao nível de sílaba e fonema conforme a rima / lengalenga etc...utilizada.
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas a educadora explicou que há palavras que terminam com bocadinhos iguais (rimas) e dá o exemplo: balão – João; rato – sapato; amarelo – chinelo (entre outras);</p> <p>Ex;” <i>o pato amarelo está dentro do chinelo</i>”</p> <p>De seguida ensina às crianças diversas lengalengas, (ex: “<i>o rato roeu a rolha da garrafa de rum rei da Rússia</i>”), chamando atenção para a descoberta do do “som” igual, arranjando estratégias para as crianças as irem decorando como por exemplo primeiro dizem as meninas, depois os rapazes, só diz a criança para quem a educadora aponta e vai apontando para várias crianças. Esta é uma atividade bastante utilizada em momentos de transição de atividades da vida diária (ida para o almoço, para a higiene, entre outros) ao longo do dia.</p>
Observações	Nesta atividade podemos pedir a colaboração dos pais, pedindo-lhes que ensinem lengalengas que conheçam. Esta atividade é de extrema importância para a consciência fonológica.

Figura 3 – “Ginástica à língua” (Atividade 2)

Atividade 3 – Língua dos “Pês”	
Nº crianças	Todas
Local	Escola
Material	Nenhum
Conteúdo	Consciência fonológica, sintática e semântica - Noção de sílaba, de palavra e de pseudo-palavras; estrutura sintática e semântica da frase .
Procedimento	<p>Ensinar a língua dos “p”s. Decidir com as crianças que no dia de x só iríamos falar na língua dos pês. Todos éramos árbitros e se alguma criança, ou a educadora se esquecesse seria registado num quadro que elaborámos especialmente para esse dia. As crianças que se enganassem menos vezes no fim do dia teriam uma recompensa. Para tornar esta atividade mais apelativa neste dia resolvemos fazer uma visita a todas as salas e falar com todas as educadoras e auxiliares nesta “nossa” língua formando assim pseudo-palavras.</p> <p>Ex,</p> <p>Joana- jopoapanapa</p> <p>O meu nome é joana</p> <p>Opo meupeu nopomepe épé jopoapanapa</p>
Observações	Nesta atividade deve-se chamar a atenção para a noção de palavra na frase; de sílaba na palavra. Começar com uma frase simples e ir aumentando a complexidade da mesma quer sintática quer semanticamente. É de salientar que todas as crianças adoraram esta atividade, mas fazê-la o dia inteiro tornou-se cansativo e optámos por fazer só na parte da manhã.

Figura 4 – “ Língua dos P’s ” (Atividade 2)



Atividade 4 – Espuma de barbear	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula – mesas
Material	Espuma de barbear
Conteúdo	Consciência fonológica; evocação fonológica e semântica; aumento do vocabulário; motricidade fina.
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas nas mesas, começamos por explicar as regras do manuseamento deste material. Não se pode colocar as nos olhos; não podemos tocar no amigo do lado, temos que ter cuidado para não nos sujarmos, etc. De seguida colocamos um pouco de espuma de barbear à frente de cada criança e deixamo-las explorar livremente durante algum tempo. Depois colocamos mais um pouco e começamos a conduzir a atividade. A utilização da espuma de barbear é estimulante e permite às crianças dividirem as sílabas (fazendo bolinhas). A educadora diz, vamos fazer bolinhas conforme o número de sílabas da palavra “girafa” e as crianças desenham três bolinhas. É de realçar que a atividade de fazer bolinhas conforme o numero de silabas já tinha sido realizada individualmente e em grupo em suporte de papel. Podemos também aproveitar este material para as crianças trabalharem os desenhos e a consciência fonológica simultaneamente da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Vamos desenhar um animal;</i> 2. <i>Vamos desenhar um animal que rime com a palavra balão;</i> 3. <i>Vamos desenhar um animal que comece com a sílaba “ga”;</i> 4. <i>Vamos desenhar um animal que comece pelo som/fonema /k/;</i> <p>Devemos sempre começar do mais amplo para o mais particular (campo semântico – rima – sílaba – fonema).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>
Observações	<p>Esta atividade é muito bem tolerada pelas crianças e conseguimos mantê-los motivados durante bastante tempo, uma vez que dá para variar bastante os exercícios. Esta atividade tem que ser realizada num dia que dê para abrir as janelas e que as crianças não precisem de estar o dia todo na sala porque fica um cheiro um pouco incomodativo devido à utilização de tanta espuma de barbear.</p>

Figura 4 – “Espuma de barbear” (Atividade 5)

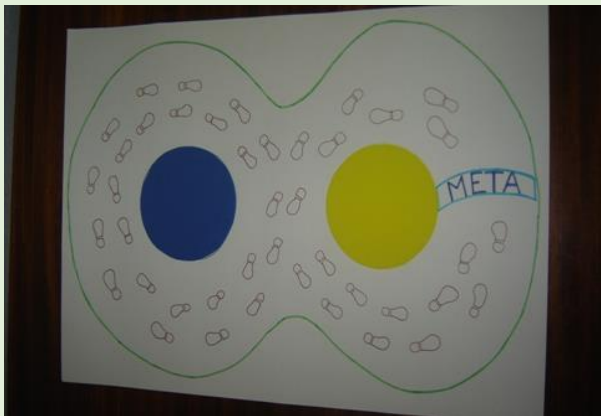
Atividade 5 – O jogo dos passos	
Nº crianças	2 Crianças de cada vez
Local	Sala de aula ou recreio
Material	Imagem grande do percurso que as crianças devem fazer
Conteúdo	Noção de sílaba e de palavra, complexidade de frase, número de constituintes; expansão semântica da frase.
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas explicamos as regras do jogo. São as seguintes: as crianças têm que dizer uma frase e dar um passo por cada palavra que constitui essa mesma frase e a educadora dá o exemplo dizendo: “Amanhã vou à praia” e dá 4 passos. De seguida explicamos às crianças que quanto mais palavras conseguirem dizer melhor, porque dão mais passos.</p> <p>Chamamos as duas primeiras crianças para começarem a jogar.</p> 
Observações	Esta atividade algumas vezes adaptada, para consciência do número de sílabas das palavras. A criança teve que evocar palavras e identificar as sílabas, associando o número de sílabas em cada passo que dava.

Figura 6 – “O Jogo dos passos” (Atividade 5)

Atividade 6 – Fonologia com o Cuisenaire	
Nº crianças	Todas
Local	Mesas da sala de aula
Material	Cuisenaire
Conteúdo	Consciência fonológica; noção de palavra, relacionando com o número de constituintes na frase
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas nas mesas com diversas peças de Cuisenaire explicamos que cada peça corresponde a uma palavra. Dizemos uma frase e as crianças têm que ir buscar tantas peças conforme o número de palavras que essa frase tem, por exemplo: “Hoje está sol.” as crianças têm que colocar à frente delas 3 peças independentemente da cor, ou do tamanho das mesmas. Vamos dizendo outras frases e as crianças têm que utilizar o mesmo procedimento.</p> <p>Este jogo pode ser utilizado também para a aquisição da noção de sílaba, quando dizemos palavras e as crianças têm que colocar na mesa o mesmo número de peças as sílabas, que essa palavra possui, por exemplo: para a palavra “camisola” a criança teria que colocar 4 peças na mesa.</p> <p>Depois das crianças perceberem bem este jogo, dificultámos um pouco mais. O objetivo passou a ser chamar uma criança de cada vez, dar-lhe um determinado número de peças e pedir-lhe que diga uma palavra com esse número de sílabas. As crianças têm que colocar na mesa o mesmo número de peças que os das sílabas dessa palavra. Nesta fase surgem pseudo-palavras, o que achamos normal.</p>
Observações	<p>É de salientar que uma criança estava a associar o tamanho das peças ao tamanho das palavras e/ou ao significado das mesmas. Quando se disse “A mãe está a chegar” a segunda peça que a criança colocou na mesa foi a cor-de-rosa e verbalizou que o tinha feito porque era a cor das meninas, noutra situação a frase foi “O Elmer é um elefante” e a peça correspondente à palavra elefante foi a cor-de-laranja e mais uma vez a criança verbalizou que o tinha feito porque o elefante era grande. Esta mesma criança colocava sempre no início de cada frase a peça branca (a peça mais pequena do Cuisenaire). Quando lhe foi questionado o porque, a criança respondeu que era porque começava sempre com uma letra só, e como assim era, ele colocava a peça mais pequena.</p>



Figura 7 – “Fonologia com o Cuisenaire ” (Atividade 6)


Atividade 7 – Vamos ouvir uma história?	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula – zona do tapete
Material	Livro
Conteúdo	Aquisição de léxico, integração da estrutura narrativa – princípio, meio e fim; coerência e coesão textual, trabalhar perguntas “Q”, adequação do discurso.
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas no tapete começamos por cantar a música do início das histórias (<i>sapatinhos de veludo nesta sala vão entrar, vamos ficar caladinhos que a história vai começar shhhh...</i>). Desta vez a história escolhida foi “O Cuquedo”, neste caso particular dá para pedir a participação das crianças durante a história, porque a história tem uma sequência e o diálogo entre as personagens é quase sempre igual, o que faz com que as crianças o decorem e o consigam ir dizendo. No fim da história fazemos algumas perguntas, incidindo no que linguisticamente se chamam perguntas “Q” que são essenciais como estratégia para a organização do discurso, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o primeiro animal a aparecer na história? • <i>E o segundo? (assim sucessivamente)</i> • Onde estavam? • Quem apareceu? <p>Da parte da tarde, ou no dia seguinte, pedimos a uma criança que reconte a mesma história.</p> 
Observações	Devemos adequar o local e a forma de trabalhar a história de acordo com as crianças e o tipo de livro que temos. Esta atividade é muito profícua para o desenvolvimento da linguagem, nestas faixas etárias.

Figura 8 – “Vamos ouvir uma história” (Atividade 7)


Atividade 8 – Desenho do fim-de-semana	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula – zona do tapete e zona das mesas
Material	Lápis, canetas, folhas
Conteúdo	Articulação das ideias noção temporal, coerência e coesão textual; noção de narrativa, tempos verbais e concordâncias.
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas ainda no tapete começamos por perguntar como foi o fim de semana. A educadora também deve contar o seu no sentido de estimular a articulação das ideias, exemplificando a forma correta de organizar o discurso. Seguidamente cada criança vai sentar-se na mesa e começa por fazer o desenho do mesmo tipo banda desenhada. Quando a criança terminar o desenho a educadora explora-o, pedindo à criança que repita o que fez no fim de semana e mostrando onde o representou no desenho. A educadora pode fazer o registo do que a criança disse. Podemos ir aumentando a complexidade deste trabalho, dividindo por exemplo a folha em três partes, e a criança escolhe o momento que mais gostou do fim de semana e desenha com <u>quem</u> foi esse momento, <u>onde</u> foi e <u>quando</u> foi (manhã, tarde ou noite por exemplo); dividindo em duas partes (sabado e domingo); ou ainda em quatro partes o que a criança fez no sabado de manhã, sabado à tarde, domingo de manhã e domingo à tarde, de seguida e badeando-se nos desenhos que fez a criança conta o fim-de-semana à educadora e aos amigos</p> 
Observações	As crianças aderiram de forma ativa à atividade, foi necessário dar-lhes a noção do pegar a vez na conversação, porque todos estavam entusiasmados e queriam responder. É importante que a educadora vá registando o discurso das crianças, porque irá servir como termo de comparação, uma vez que podemos ver os desenhos e registos anteriores e analisar se houve evolução ou não.

Figura 9 – “Desenho do fim semana” (Atividade 8)



Atividade 9 – Vamos cozinhar?	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula ou refeitório
Material	Colher de pau, taça, ingredientes
Conteúdo	Articulação das ideias, estruturação da a narrativa, trabalho morfossintático.
Procedimento	<p>Com as crianças à volta de uma mesa maior, começamos por explicar que vamos fazer salame de chocolate. Perguntamos às crianças se sabem de onde vem o chocolate e fazemos uma breve abordagem à planta do cacau. Depois identificamos e deixamos as crianças explorarem os ingredientes da receita (chocolate em pó, margarina, açúcar e ovos). Seguidamente explicamos que têm que ser colocados por uma ordem específica senão a receita sai mal. Deixamos as crianças participarem o mais possível e vamos seguindo a receita. Por fim fazemos o registo da mesma, colocando primeiro os ingredientes que a educadora já trazia as imagens dos mesmos, depois a preparação da receita, elaborando o texto com as crianças e colando novamente as imagens dos ingredientes para as crianças conseguirem “ler”.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>
Observações	Esta atividade desenvolve particularmente a estrutura da narrativa. Esta estratégia pode ser utilizada para diversas receitas. Nós fizemos também salada de frutas, sopa de legumes, bolachas de manteiga, pizza e bolo de chocolate.

Figura 10 – “Vamos cozinhar” (Atividade 9)


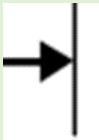
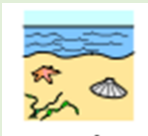

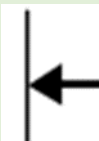

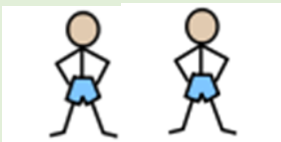


Atividade 10 – Vamos fazer frases com desenhos	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula
Material	Símbolos pictográficos
Conteúdo	Trabalhar a complexidade da frase ao nível morfosintático, a noção temporal e a concordância verbal.
Procedimento	<p>Em grande grupo explicamos às crianças o significado dos símbolos mais importantes. Seguidamente a educadora exemplifica fazendo uma frase com imagens e ajudando as crianças a “lê-la”, depois de o fazermos algumas vezes, escolhemos uma criança de cada vez, que elabora uma frase e os colegas têm que ler. Depois das crianças perceberem e conseguirem acompanhar o raciocínio dificultamos um pouco mais a atividade alterando as frases ao nível da noção temporal.</p> <p>Por exemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  O menino </div> <div style="text-align: center;">  vai </div> <div style="text-align: center;">  à praia </div> </div> <p>Ou então:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  O menino </div> <div style="text-align: center;">  foi </div> <div style="text-align: center;">  à praia </div> </div> <p>Agora vamos completar com 2 meninos!</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  meninos </div> <div style="text-align: center;">  foram </div> <div style="text-align: center;">  à praia </div> <div style="margin-left: 20px;">Os</div> </div>
Observação	Para esta atividade foram construídos vários cartões com imagens variadas.

Figura 11 – “Vamos fazer frases com desenhos” (Atividade 10)




Atividade 11 – Vamos ver a dobrar	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula
Material	Símbolos pictográficos
Conteúdo	Trabalhar os plurais irregulares.
Procedimento	<p>Em grande grupo explicamos às crianças o significado dos símbolos mais importantes. Seguidamente a educadora exemplifica. Depois das crianças perceberem e conseguirem acompanhar o raciocínio dificultamos um pouco mais a atividade com os plurais irregulares.</p> <p>Por exemplo:</p> <p>Vamos falar a dobrar como se vocês vissem 2 imagens</p> <p>1 carro  se virmos a dobrar são 2..... carros!</p> <p>1 janela  se virmos a dobrar são 2..... janelas!</p> <p>1 cão  se virmos a dobrar são 2..... Cães!</p>
Observação	Para esta atividade foram construídos vários cartões com imagens variadas.

Figura 12 – “Vamos ver a dobrar” (Atividade 11)



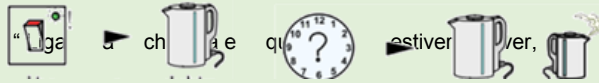

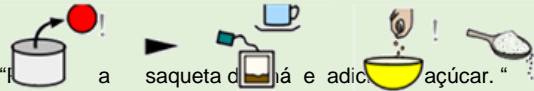

Atividade 12 – Chá com símbolos	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula
Material	Símbolos pictográficos pré-selecionados, chaleira, pacotes de chá, copos de plástico, água, açúcar e colheres de plástico
Conteúdo	Organização das ideias, estruturação do discurso ao nível da coerência e da coesão textual
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas no tapete, começamos por identificar os símbolos que iríamos necessitar para a elaboração da atividade. Depois de cada criança identificar um símbolo, foi dada a cada criança a descrição da receita em símbolos-</p> <p style="text-align: center;">  “Vamos fazer chá” </p> <p style="text-align: center;">  “Enche a Chaleira com alguma água”. </p> <p style="text-align: center;">  “Lige a chá e quando estiver fervendo, </p> <p style="text-align: center;">  “deita a água na chá”. </p> <p style="text-align: center;">  “Levanta a saqueta de chá e adiciona açúcar.” </p> <p style="text-align: center;">  “Mexe o chá, bebe e aprecia !” </p> <p>As crianças foram para as mesas onde já estava o material necessário para o decorrer da atividade. Foram elaborando os passos da receita, através da “leitura” dos símbolos pictográficos.</p>
Observações	De salientar nesta atividade a dinâmica de leitura que as crianças deram ao realizar a receita, fazendo todos os passos na sequência da leitura gráfica.

Figura 13 – “ Chá com símbolos” (Atividade 12)

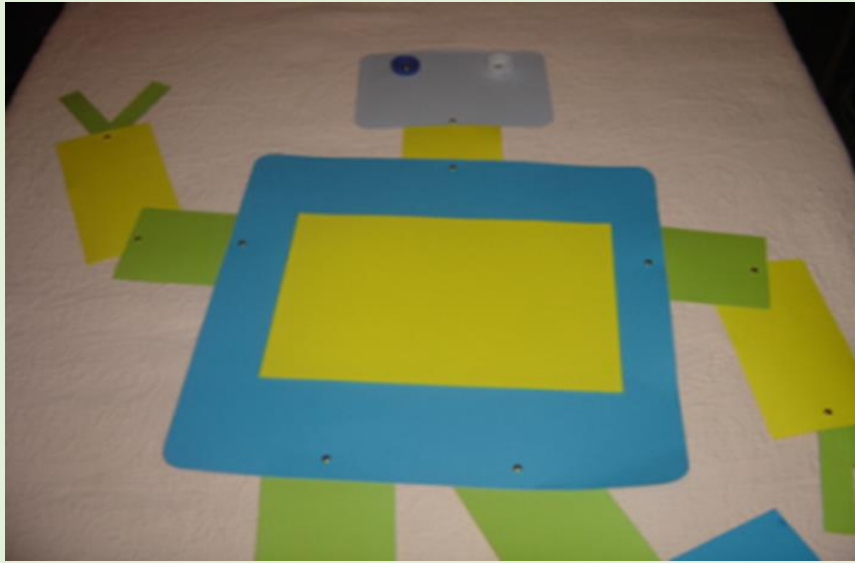
Atividade 13 – Robot Silábico	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula
Material	Robot construído pela educadora
Conteúdo	Desenvolvimento da consciência fonológica; favorecer a aquisição da base alfabética; aumento do léxico; e desenvolvimento da estrutura sintática.
Procedimento	<p>Com as crianças sentadas em roda, apresentamos o robot silábico. No sentido de motivar as crianças para a atividade escolhemos um nome para o mesmo ex. Zacarias. De seguida explico às crianças qual a função deste robot silábico, que levanta a mão cada vez que diz os bocadinhos (sílabas) de uma palavra, e faço alguns exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sapato- Zacarias levanta três vezes a mão (alternadamente a mão esquerda e direita) • Elefante - levantamos 4 vezes as mãos do Zacarias • Pai – neste caso o Zacarias só levanta uma mão. 
Observações	<p>Este robot silábico pode ser utilizado também para a noção de palavra e numa fase mais avançada (sala dos 5 anos) serve para as crianças fazerem manipulação silábica, ou seja, juntarem sílabas formando palavras ou pseudo-palavras. Por exemplo colocamos a sílaba “pa” na mão direita e a sílaba “to” na mão esquerda, levantamos primeiro a mão direita e depois a mão esquerda e iremos formar a palavra “pato” se levantarmos primeiro a mão esquerda e depois a mão direita formamos a palavra “topa”</p>

Figura 14 – “Robot Silábico” (Atividade 13)

Atividade 14 – Ida ao supermercado	
Nº crianças	Crianças que se encontram na área da casinha (5 no máximo)
Local	Área da casinha
Material	Frutos, legumes e outros objetos de plástico
Conteúdo	Adequação do discurso aos interlocutores e aos vários contextos; aplicação das regras “não escritas” da conversação (pragmática).
Procedimento	A educadora aproxima-se da área da casinha e propõe às crianças uma ida ao supermercado. Decidimos, antecipadamente, quem são as crianças que estão a “trabalhar no supermercado” e quem são os “clientes”. Seguidamente introduz-se a conversa consciencializando as crianças das regras de conversação como por exemplo: cumprimentar à chegada, pedir por favor, respeitar a tomada de vez do outro interlocutor, etc. Deixamos depois, espontaneamente, que a ação decorra com a orientação da educadora.
Observações	Este tipo de atividade deve ser realizado em diversos contextos imaginários (ida ao médico, ida ao futebol, ida ao cinema, etc.). Deve haver um número reduzido de crianças para que todas possam participar ativamente no diálogo.

Figura 15 – “Ida ao supermercado” (Atividade 14)

Atividade 15 – Hoje os professores somos nós!	
Nº crianças	Todas
Local	Sala de aula
Material	Nenhum
Conteúdo	<p>Conhecimento das variações textuais.</p> <p>Desenvolvimento da complexidade das frases: sintática e semântica.</p> <p>Aquisição da base alfabética.</p>
Procedimento	<p>Vamos completar frases</p> <p>Eu começo e vocês acabam as frases!</p> <p>Não vou ao cinema porque.....</p> <p>Vou ao supermercado para.....</p> <p>O João não quis o bolo porque....</p> <p>Ele queria jogar à bola, mas...</p>
Nota	<p>O papel de “educadora” nesta atividade passará por várias crianças para que todas tenham oportunidade de iniciar a frase e colocar as palavras que introduzem a frase seguinte. Nesta atividade, as crianças participaram de forma ativa, tendo estado com uma capacidade de atenção em pleno, o que permitiu que a atividade fosse realizada com sucesso.</p>

Figura 16 – “Hoje os professores somos nós” (Atividade 15)

2.6.3 Frequência / Aplicação das atividades

As atividades tiveram por base os objetivos propostos, e foram selecionados os momentos em que se iriam desenvolver as atividades.

Esses momentos decorreram durante dois dias por semana (1h30/2h), regularmente, durante o horário letivo (das 9h às 16h) e durante todo ano letivo.

Dado termos um programa flexível, foi bastante fácil realizar atividades experimentais com as crianças e integrá-las, algumas vezes, nas temáticas a trabalhar nas áreas de conteúdo.

É de salientar que o primeiro momento foi para fazermos o pré-teste (avaliação) e o último um pós-teste (reavaliação)

Sessão	Conteúdo	Datas
Pré – teste	Avaliação	18 outubro 2013
15 sessões	Atividades 2x por semana	Início 2 nov. 2013 – termino 22 outubro 2014 maio
Pós - teste	Avaliação	24 outubro 2014

Figura 17 – Cronograma

Capítulo 3 – Apresentação e análises dos resultados

3-1 Apresentação dados recolhidos

Neste capítulo iremos relatar os resultados da análise da descrição das 5 imagens selecionadas, do teste *Action Picture* (imagem 1,2,5,9 e 10). Este é um teste que serve para avaliar o nível de linguagem expressiva nas competências morfossintática e lexical do discurso.

A nossa análise será qualitativa dado que todas as crianças apresentam um desenvolvimento normal da linguagem e serão analisadas, não só o nível lexical e morfossintático, como o fonológico e o pragmático. Será feita uma correlação da diferença entre o discurso da criança antes de ser exposta às atividades linguísticas, proposta deste estudo, com o discurso das mesmas após terem sofrido a influência do “banho” linguístico.

No quadro 1 podemos observar as respostas à pergunta 1” O que é que a menina está a fazer”. No quadro 2 registam-se as respostas à pergunta: “O que é que a mãe vai fazer”. No quadro 3, também a crianças de 4 anos, tem-se as respostas à pergunta: ” O que é que o menino esteve a fazer ?”. No quadro 4 responde-se à questão :” O que é que o menino está a fazer?”. E no quadro 5 as crianças de 4 anos, a amostra e o grupo de controlo respondem ao desafio:” Diz-me o que se passa nesta imagem”.

Nos quadros 6,7,8,9 e 10, apresentam-se as respostas às mesmas questões/desafios às crianças de 5 anos de idade da amostra e do grupo de controlo.

3.1.1 Resultados da amostra e do grupo controlo aos 4 anos

IMAGEM 1		
Pergunta: O que é que a menina está a fazer?		
Resposta pretendida: A menina está a abraçar o peluche		
Criança	4 anos (Amostra)	4 anos (grupo de controlo)
A	A dormir.	A abraçar
B	Está a dar um abraço ao ursinho.	Ela está abraçar um urso
C	A abraçar o ursinho.	Abraçar o urso
D	A abraçar o urso.	A abraçar
E	A abraçar o urso.	A abraçar o urso
F	A dar beijinhos ao urso.	A abraçar o urso
G	A agarrar o urso.	A abraçar o urso
H	A abraçar o ursinho.	A abraçar o urso
I	A dar beijinhos.	A pegar o urso
J	A agarrar o urso.	A abraçar o urso
L	A abraçar o urso.	A abraçar o urso
M	A agarrar o urso.	A abraçar o urso
N	A abraçar o urso.	A agarrar o urso
O	A agarrar o peluche do urso.	A abraçar o urso

Quadro 1- respostas referentes à Imagem 1 (aos 4 anos)

<p>IMAGEM 2</p> <p>Pergunta: O que é que a mãe vai fazer?</p> <p>Resposta pretendida: A mãe vai calçar/descalçar as galochas à menina.</p>		
Criança	4 anos (amostra)	4 anos (grupo de controlo)
A	A calçar as botas.	A calçar as botas
B	Pôr o sapato.	Por o sapato
C	Tirar os sapatos.	Pôr os sapatos
D	Pôr a bota.	Tirar as botas
E	A mãe calça-me as botas.	A calçar as botas
F	A pôr o sapato.	Pôr a bota
G	Vai calçar o sapato.	A tirar o sapato
H	A tirar o sapato.	A pôr o sapato
I	A calçar o sapato.	A tirar a bota
J	A calçar o sapato à filha.	A pôr o sapato
K	A pôr a bota à filha	A pôr o sapato à menina.
L	Pôr o sapato.	A pôr o sapato
M	A pôr a bota.	A pôr o sapato
N	A calçar os sapatos à filha.	A pôr a bota
O	A tirar o sapato.	A pôr o sapato

Quadro 2 - respostas referentes à Imagem 2 (aos 4 anos)

<p>IMAGEM 5</p> <p>Pergunta: O que é que menino esteve a fazer?</p> <p>Resposta pretendida: O menino esteve a brincar com os aviões.</p>		
Criança	4 anos (Amostra)	4 anos (Grupo de control)
A	A brincar.	Brincar
B	Estava a brincar.	Está a brincar
C	A brincar.	Está a brincar
D	A brincar.	Está a brincar
E	A brincar.	Brincar
F	A brincar.	A brincar
G	A brincar.	A brincar
H	A brincar.	A brincar
I	A brincar.	A brincar
J	A brincar.	A brincar
K	A brincar.	A brincar
L	A brincar.	A brincar
M	A brincar.	A brincar
N	A brincar.	A brincar
O	A brincar.	A brincar

Quadro 3 - respostas referentes à Imagem 5 (aos 4 anos)

<p>IMAGEM 9</p> <p>Pergunta: O que é que o menino está a fazer?</p> <p>Resposta pretendida: O menino está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.</p>		
Criança	<p>4 anos</p> <p>(Amostra)</p>	<p>4 anos</p> <p>(Grupo de controlo)</p>
A	A chorar.	Está chorar
B	A chorar.	Está a chorar.
C	Está a chorar.	Está a chorar.
D	A chorar.	Está chorar
E	A chorar.	Chorar
F	A chorar.	A chorar
G	A chorar.	A chorar.
H	A chorar	A chorar
I	A chorar.	A chorar
J	A chorar.	A chorar
K	A chorar.	A chorar
L	A chorar.	A chorar
M	A chorar.	A chorar foi o cão
N	A chorar por causa do cão.	A chorar
O	A chorar	A chorar

Quadro 4 - respostas referentes à Imagem 9 (aos 4 anos)

IMAGEM 10		
Pergunta: O que é que está acontecer ...		
Resposta aberta		
criança	4 anos (Amostra)	4 anos (Grupo de controlo)
A	A apanhar a maçã.	O menino apanhar maçãs
B	Estou a apanhar maçãs.	O menino está apanhar maçãs
C	Caiu uma maçã.	O menino está apanhar maçã
D	O menino está a apanhar a maçã.	Um menino a apanhar as maçãs
E	A apanhar maçãs	Vai apanhar a maçã
F	A apanhar a maçã.	Menino tá a apanhar a maçã
G	A apanhar a maçã que já caiu.	O Menino está apanhar a maçã
H	A apanhar a maçã.	Ele está apanhar maçã
I	A apanhar a maçã.	Apanhar a maçã
J	A apanhar a maçã do chão.	O menino apanha uma maçã
K	O menino está a apanhar a maçã.	O menino a apanhar uma maçã
L	O menino está a apanhar a maçã da mãe.	A senhora e um menino apanhar maçã
M	O menino está a apanhar a maçã.	A apanhar maçã
N	A apanhar maçã que está no chão.	O menino apanhar maçã
O	Apanhou a maçã.	O menino a apanhar maçã

Quadro 5 - respostas referentes à Imagem 10 (aos 4 anos)

3.1.2 Resultados da amostra e do grupo controlo aos 5 anos

Imagem 1		
Pergunta: O que é que a menina está a fazer?		
Resposta pretendida: A menina está a abraçar o peluche		
Criança	5 anos (Amostra)	5 anos (grupo de controlo)
A	Está a abraçar o peluche dela.	Esta a abraçar o urso
B	Está a abraçar o urso.	Está abraçar um urso
C	Está a abraçar o peluche.	Está abraçar o urso
D	A abraçar o peluche	A abraçar o urso pequeno
E	A dar abraços ao urso.	Abraçar um urso
F	A abraçar o urso	Abraçar o urso
G	A abraçar o ursinho.	a abraçar o urso castanho
H	Está a abraçar o peluche	A abraçar o urso
I	Está a abraçar o peluche dela..	A abraçar o urso
J	Está a abraçar o peluche que é fofinho	A abraçar o urso dela
L	A abraçar o peluche de urso.	A abraçar o urso pequeno
M	A abraçar o urso de peluche	A abraçar o urso
N	Está a dar um abraço ao seu peluche urso.	A abraçar o urso
O	Está a abraçar o peluche	A abraçar o urso

Quadro 6 -respostas referentes à Imagem 1 (aos 5 anos)

<p>IMAGEM 2</p> <p>Pergunta: O que é que a mãe vai fazer?</p> <p>Resposta pretendida: A mãe vai calçar/descalçar as galochas à menina.</p>		
Criança	<p>5 anos</p> <p>(amostra)</p>	<p>5 anos</p> <p>(grupo de controlo)</p>
A	Está a calçar as botas à filha.	A calçar as botas
B	Vai pôr os sapatos à filha	Vai pôr o sapato
C	Vai calçar as botas à filha.	Vai tirar as botas a ela
D	Vai tirar as botas à menina.	Vai tirar as botas
E	Calçar as botas à filha.	Vai pôr as botas
F	Vai tirar as galochas à menina.	Vai por a bota
G	Está a calçar as botas à filha.	Vai pôr a bota
H	Está a calçar as botas à filha.	Vai tirar a bota á filha
I	Vai tirar as botas à menina porque já não é preciso mais.	Vai pôr o sapato à menina
J	Está a calçar as botas à filha.	Vai tirar a bota á filha
K	Vai tirar as botas à menina porque já não é preciso mais.	Vai pôr o sapato à menina
L	Vai tirar as botas à menina..	Vai calçar as botas á menina
M	Vai tirar as botas à filha dela.	Vai calcar as botas
N	A calçar as botas à filha.	Vai pôr a bota a ela
O	A tirar os sapatos da chuva à menina	Vai pôr a bota

Quadro 7 - respostas referentes à Imagem 2 (aos 5 anos)

<p>IMAGEM 5</p> <p>Pergunta: O que é que menino esteve a fazer?</p> <p>Resposta pretendida: O menino esteve a brincar com os aviões.</p>		
Criança	<p>5 anos</p> <p>(Amostra)</p>	<p>5 anos</p> <p>(Grupo de controlo)</p>
A	Esteve a brincar com os brinquedos dele aviões.	Está a brincar
B	A brincar com os aviões.	A brincar com brinquedos
C	Esteve a brincar com os aviões.	Está a brincar com o avião
D	A brincar com os aviões	Brincar com aviões
E	Esteve a brincar com o avião	Está a brincar com avião
F	A brincar com os aviões.	A brincar com aviões
G	Está com o avião atrás das costas.	A brincar com aviões
H	A brincar com os aviões.	A brincar com avião
I	Esteve a brincar com o brinquedo.	Está a brincar
J	Esteve a brincar com os brinquedos dele.	Está a brincar com avião
K	A brincar com os aviões que a mãe deu.	A brincar
L	A brincar com o avião.	A brincar com o avião
M	A brincar com o avião dele	A brincar
N	A brincar com os aviões.	A brincar
O	A brincar com o avião.	A brincar

Quadro 8 - respostas referentes à Imagem 5 (aos 5 anos)

IMAGEM 9		
Pergunta: O que é que o menino está a fazer?		
Resposta pretendida: O menino está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.		
	5 anos (Amostra)	5 anos (Grupo de controlo)
A	O menino está a chorar por causa do cão que tirou o sapato dele.	Está a chorar não tem o sapato
B	Está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.	Está a chorar o cão tem o sapato do menino
C	Está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.	Está a chorar o cão roubou o sapato
D	Está a chorar porque o cão tem o sapato dele na boca.	Está a chorar o cão tirou o sapato dele
E	A chorar porque o cão tirou o sapato.	A chorar o cão tem o sapato
F	A chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.	A chorar o cão tirou o sapato
G	Está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.	Está a chorar foi o cão
H	Está a chorar porque o cão tirou o sapato a ele e agora está a roer.	Está a chorar foi o cão
I	O menino está a chorar por causa do cão.	Está a chorar não tem o sapato
J	O menino está a chorar porque já não tem o sapato.	A chorar o cão tirou o sapato
K	Está a chorar porque o cão tirou o sapato dele.	A chorar por causa que o cão tirou o sapato
L	Está a chorar porque o cão tirou o sapato	Está a chorar
M	Está a chorar porque o cão tem o sapato.	Está a chorar
N	Está a apontar para o cão e a chorar porque o cão tem o sapato dele na boca.	Está a chorar o cão tirou o sapato
O	A chorar porque já não tem o sapato e é o cão que tem.	Esta a chorar porque não tem sapato

Quadro 9 - respostas referentes à Imagem 9 (aos 5 anos)

IMAGEM 10		
Pergunta: Diz -me o que se passa nesta imagem (Resposta aberta)		
	5 anos(Amostra)	5 anos(Grupo de controlo)
A	A senhora deixou cair as maçãs do saco e o menino está a apanhar maçãs.	A senhora deixou cair maçãs o menino está apanhar
B	Aquela senhora deixou cair maçãs do saco e o menino está a apanhar.	Está apanhar as maçãs da senhora
C	O saco da senhora está estragado e as maçãs estão a cair e o menino está a apanhar.	O menino está a apanhar as maçãs do saco da senhora
D	O menino está a apanhar as maçãs que já caíram do saco da senhora.	O saco da senhora está deixar cair maçãs o menino apanha
E	Estão a cair as maçãs e o senhor está a apanhar.	O menino está a apanhar as maçãs da senhora
F	As maçãs estão a cair do saco e o menino está a apanhá-las.	A senhora deixou cair a maçã o menino está apanhar
G	A mãe está a deixar cair as maçãs e o menino está a apanhar.	O menino está apanhar as maçãs, uma caiu
H	Está a apanhar as maçãs para não ficarem no chão.	Ele está apanhar uma maçã
I	A senhora deixou cair as maçãs e o menino está a apanhar.	O menino está apanhar a maçã o saco tá rasgado
J	A apanhar as maçãs porque caíram.	Está um menino a apanhar a maçã
K	O menino está a apanhar as maçãs porque a senhora não viu.	O menino está apanhar maçãs.
L	O menino está a apanhar as maçãs.	Ele está apanhar a maçã a senhora tá deixar cair
M	O menino está a apanhar a maçã que caiu do saco.	A senhora deixou cair uma maçã o menino apanhou
N	A senhora tinha o saco roto e o menino está a apanhar as maçãs que tinham caído.	Ela deixou cair uma maçã o menino apanhou
O	A apanhar nas maçãs que estão no chão	O menino apanha a maçã da senhora.

Quadro 10 - respostas referentes à Imagem 10 (aos 5 anos)

3.2 Análise e Interpretação dos resultados

A análise e interpretação dos resultados baseia-se nas tabelas de desenvolvimento de Valido, que se apresenta nos anexos 1,2,3 e 4.

Nestas tabelas, segundo Valido, G; 2007 p.13, podemos encontrar a norma padrão para avaliar os resultados obtidos e, dessa forma, avaliar o desenvolvimento de linguagem das crianças e a influência / importância da estimulação ao nível linguístico na educação pré-escolar.

3.2.1 Análise e Interpretação dos resultados aos 4 anos ²

Ao analisarmos as respostas obtidas relativamente *as imagens (anexo 5,6,7,8 e 9)

“O que é que a menina está a fazer?”

“O que é que a mãe vai fazer?”

“O que é que menino esteve a fazer?”

“O que é que o menino está a fazer?”

“Diz-me o que se passa nesta imagem.”

Nas crianças de 4 anos constatamos quer no grupo de controlo quer na amostra, que a **nível sintático** todos subentenderam o sujeito, quando a descrição da imagem é induzida por uma pergunta, o que está de acordo com a norma da língua portuguesa. Só na imagem 10 em que a descrição é espontânea encontramos, explicitamente o sujeito.

A estrutura frásica, nos dois grupos, é simples, constituída por:

- **Quadro 3 e 4** - (imagem 5 e 9), todas as crianças só empregam o verbo (ação);
- **Quadro 1**- (Imagem 1), todas as crianças empregam o verbo e complemento direto;
- **Quadro 2** - (Imagem 2), 6 crianças empregam verbo e complemento direto e há 6 crianças da amostra e 1 do grupo controlo que utilizam, para além do verbo e complemento direto, o complemento indireto;
- **Quadro 5** - (Imagem 10), 13 crianças utilizaram sujeito, verbo, complemento direto sendo que só 2 crianças da amostra utilizam o pronome “que”.

Em relação ao número dos constituintes da frase, verificamos que:

² Quadro dos resultados quantitativos anexo

- **Quadro 1** - (Imagem 1) - 4 constituintes nos dois grupos
- **Quadro 2** - (Imagem 2) - 4 constituintes nos dois grupos
- **Quadro 3** - (Imagem 5) - 2 constituintes nos dois grupos
- **Quadro 4** - (Imagem 9) - 2 constituintes nos dois grupos
- **Quadro 5** - (Imagem 10) - 5 constituintes nos dois grupos

Ao nível semântico também não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. O léxico mais frequente é:

- **Quadro 1** - (Imagem 1) - em relação ao **verbo** a maioria das crianças dizem “**abraçar**” ou “**agarrar**”, 2 dizem “**dar beijinho**”, e só 1 criança diz “**dormir**”. Quanto ao **nome**, só uma criança diz “**peluche**”, todas as outras dizem “**urso**”.
- **Quadro 2** - (Imagem 2) - a maioria das crianças diz “**por** “,” tirar” ,5 crianças da amostra e 2 do grupo de controlo dizem “**calçar**”.
- **Quadro 3** - (Imagem 5) - todas, dos dois grupos, dizem “**brincar**”
- **Quadro 4** - (Imagem 9) - todas, dos dois grupos, dizem “**chorar**”
- **Quadro 5** - (Imagem 10) - na amostra 4 crianças e no grupo de controlo 10, dizem o nome “**menino**”, o nome “**mãe**” e “**chão**” só são empregues por 2 crianças da amostra; quanto ao verbo empregue todos do grupo de controlo dizem “**apanhar**” e na amostra são 14 a empregar corretamente esse verbo.

3.2.2 Análise e Interpretação dos resultados aos 5 anos ³

Na análise às respostas obtidas relativamente às 5 imagens selecionadas do teste Action Picture (anexos 5,6,7,8 e 9) nas crianças de 5 anos constatamos que quer no grupo de controlo quer na amostra, a **nível sintático** todos subentenderam o sujeito, quando a descrição da imagem é induzida por uma pergunta, o que está de acordo com a norma da língua portuguesa, só na imagem 10 em que a descrição é espontânea encontramos, explicitamente o sujeito.

A estrutura frásica utilizada é mais complexa na amostra do que no grupo de controlo:

- **Quadro 6** - (Imagem 1) - a maioria das crianças emprega a forma mais complexa “**está abraçar**” e o complemento direto, nos dois grupos

³ Quadro dos resultados quantitativos anexo

- **Quadro 7** - (Imagem 2) – nesta imagem a amostra, a maioria, aumentou a complexidade frásica utilizando o complemento indireto, (à menina/filha) enquanto que no grupo de controlo encontramos a mesma estrutura dos 4 anos.
- **Quadro 8** - (Imagem 5) – na amostra a maioria das crianças emprega o complemento direto e o plural irregular (aviões), enquanto no grupo de controlo a maioria apresenta a mesma estrutura dos 4 anos.
- **Quadro 9** - (Imagem 9) – a complexidade da frase aumentou nos 2 grupos, mas a amostra apresenta um discurso mais explícito, referindo a causa e já empregando, em alguns casos, a conjunção “**porque**”.
- **Quadro 10** - (Imagem 10) – A complexidade frásica aumentou nos 2 grupos, dando as crianças mais atenção a pormenores da imagem, descrevendo todas as ações, tornando a descrição mais explícita e o conteúdo informativo mais informativo e rico. Há diferença ao nível da utilização de conjunções e do pronome reflexo que aparece em maior número no grupo da amostra do que no grupo de controlo.

Em relação ao número dos constituintes da frase verificamos que a média desses valores é maior no grupo da amostra do que do grupo de controlo.

- **Quadro 6** - (Imagem 1) – grupo da amostra **6** constituintes grupo controlo **4** constituintes
- **Quadro 7** - (Imagem 2) - grupo da amostra **7** constituintes grupo controlo **5** constituintes
- **Quadro 8** - (Imagem 5) - grupo da amostra **6** constituintes grupo controlo **4** constituintes
- **Quadro 9** - (Imagem 9) - grupo da amostra **11** constituintes grupo controlo **7** constituintes
- **Quadro 10** - (Imagem 10) - grupo da amostra **11** constituintes grupo controlo **8** constituintes

Ao nível semântico também se verificam diferenças entre os dois grupos, tendo o grupo da amostra utilizado um léxico mais adequado e específico do que o grupo de controlo:

- **Quadro 6** - (Imagem 1) – as crianças do grupo da amostra e do grupo controlo utilizam o verbo mais adequado e específico para a ação “**Abraçar**”; em relação ao complemento direto o léxico mais adequado e específico foi usado por 10 crianças do grupo da amostra “**peluche**”, enquanto que os outros, e todos do grupo de controlo, continuam a referir o mesmo que aos 4 anos “**urso**”

- **Quadro 7** - (Imagem 2) – no grupo da amostra, 8 crianças utilizam o verbo “**pôr e/ou tirar**” e 7 utilizam “**calçar**”, que é mais específico, enquanto que no grupo de controlo 12 utilizam o verbo “**pôr e/ou tirar**” e apenas 3 utilizam “**calçar**”.
- **Quadro 8** - (Imagem 5) – todos do grupo da amostra dizem “**brincar com o avião ou com os aviões**” enquanto no grupo de controlo só 9 o fazem, mantendo os outros a estrutura que apresentavam aos 4 anos.
- **Quadro 9** - (Imagem 9) – todos os do grupo da amostra e de controlo dizem “chorar”, contudo só no grupo da amostra os 15 explicitam a causa e a maioria emprega “porque “, enquanto no grupo de controlo 2 não o fazem, e os restantes fazem-no, mas numa estrutura mais básica, “por causa de”.
- **Quadro 10** - (Imagem 10) – verificamos uma maior complexidade no vocabulário empregue nos dois grupos, contudo no grupo da amostra o léxico é mais rico e adequado. O termo “menino” é referido por 11 crianças do grupo da amostra enquanto que no grupo de controlo só 8 o referem; em relação ao verbo “apanhar” verificamos que na amostra 14 o utilizam e no grupo de controlo todos o dizem; “maçã” é referido por todos em ambos os grupos; quanto ao “saco” 7 do grupo da amostra o referem, enquanto que só 2 do grupo de controlo o fazem; a palavra “senhora” é referida por 8 crianças do grupo da amostra e 9 do grupo de controlo; o termo “roto” é referido por 1 única criança que é do grupo da amostra.

3.3 Síntese dos resultados

Analizados os resultados verificamos que estes correspondem à sequência do desenvolvimento normal da linguagem, contudo o discurso das crianças trabalhadas com atividades específicas, é mais explícito e contém uma informação completa com conteúdo informativo mais eficaz.

Analisando cada uma das competências linguísticas que fizeram parte do estudo verificamos que:

Número de constituintes da frase - como era esperado, aumentou na faixa etária dos 5 anos em todas as respostas.

Semântica - Em ambas as idades, com base na tabela do anexo 1, verificamos que o conteúdo informativo foi eficaz, mas a maioria das crianças dos 5 anos utiliza um léxico mais específico, mais adequado e mais complexo.

Morfossintaxe – Com base na tabela do anexo 2, todas as crianças apresentam as respostas das frases com o sujeito subentendido, que é próprio da língua portuguesa. Não há alterações nas concordâncias nos dois grupos etários. A evolução é sobretudo ao nível da estrutura que evoluiu de uma estrutura simples aos 4 anos para uma estrutura mais complexa, sendo a maioria das frases dos 5 anos subordinadas e com estruturas morfológicas mais complexas (conjunções, pronomes).

A maioria, aos cinco anos usou o complemento indireto (pronome possessivo), ou seja, em termos morfológicos, podem tê-lo já adquirido aos 4 anos, mas sintaticamente aumentam a complexidade da frase utilizando-o como complemento.

Fonologia – No anexo 3, apresentamos a tabela desenvolvimento que nos permite aferir que houve uma limitação no estudo ao nível da Fonologia, porque este teste não avalia de forma formal a consciência fonológica, contudo verificamos, ao nível do discurso, que já nos 4 anos, quer no grupo da amostra quer no grupo de controlo, não haviam processos fonológicos alterados. Ao nível da consciência fonológica, os grupos não poderiam ser comparados porque a educadora do grupo da amostra (investigadora) aplica estratégias da Cartilha Maternal João de Deus e a educadora do grupo de controlo não o faz, o que daria resultados dispares. Contudo a influência do trabalho ao nível da consciência fonológica parece-nos amplamente validada pelo estudo realizado pela Professora Doutora Isabel Ruivo no artigo “A consciência fonológica uma questão de práticas consistentes e sistemáticas” (revista nº 2 ESE João Deus 2014). Neste estudo as atividades criadas para trabalhar a fonologia, serviram também para trabalhar a evocação quer fonológica quer semântica, refletindo-se assim no aperfeiçoamento

lexical, com a promoção de mais vocabulário e bem como fazendo as crianças refletirem na estrutura sintática da frase.

Pragmáticas –Finalmente no anexo 4, sobre a competência linguística da pragmática podemos referir que todos empregaram o vocabulário adequado e tiveram um discurso coeso e coerente.

Conclusões

Conclusões

Com este trabalho pretendeu-se correlacionar as atividades pedagógicas do Jardim-de-infância com o desenvolvimento da linguagem, e identificar os domínios linguísticos, que tal como as outras competências cognitivas, quando estimuladas com atividades dirigidas e bem estruturadas, promovem um desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita de forma mais eficaz, mais refletida potencializando todas as competências linguísticas.

A integração da criança por si só no jardim-de-infância, onde há toda uma relação com os seus pares, é um contributo eficaz para um bom desenvolvimento da linguagem, contudo, é necessário que a essa integração estejam associadas atividades estruturadas, com objetivos bem definidos para que a criança tenha um bom desempenho, na posterior aquisição da leitura e da escrita.

Aprendi durante o meu percurso como educadora, que a criança tem um potencial enorme dentro de si que se vai desenvolvendo, mas que quando estimulado/trabalhado de forma a que a criança seja parte ativa e integrante desse mesmo trabalho e que esteja motivada para isso, conseguiremos então o seu rendimento máximo.

As atividades que desenvolvemos, para expor neste trabalho, promovem uma consciência linguística (fonológica, morfosintática, semântica e pragmática) mais eficaz, fazendo com que a criança tenha consciência da sua utilização o que facilitará a integração dos conceitos linguísticos como a compreensão da leitura (interpretação, identificação da ideia principal, etc...) e da escrita.

As atividades pedagógicas fazem a criança entrar no mundo linguístico e conhecê-lo de forma a poder integrá-lo e dominá-lo. A criança que o domina fica, no fim da pré-escola preparada para executar as funções de linguagem sofisticadas como:

A nível fonológico:

- Saber que as palavras são constituídas por fonemas;
- Perceber que o mesmo fonema pode aparecer em posições diferentes na palavra;
- Relacionar o fonema /grafema.

A nível semântico:

- Melhor domínio lexical;
- Maior complexidade lexical;
- Adequação lexical;
- Noção de frases absurdas semanticamente;
- Conteúdo informativo mais eficaz (sabe que tem que ser objetivo, mas dizendo o que é importante, sendo explícito).

A nível morfossintático:

- Compreensão das perguntas “Q” (quem, onde, quando qual...);
- Domínio do emprego adequado do verbo (tempo/modo e concordância com o sujeito);
- Integração das regras gramaticais no uso do locativo /posse (no, na / do, da);
- Complexidade frásica sintaticamente.

A nível pragmático:

A criança terá ferramentas linguísticas para:

- Descrever os seus próprios sentimentos e as reações dos outros;
- Levantar hipóteses;
- Desenvolver: ideias, raciocínio, expressar ideias abstratas e opiniões;
- Sequenciar e organizar eventos em histórias no tempo e no espaço;
- Narrativas mais complexas;
- Dominar uma discussão e debate;
- Usar linguagem não-literal;
- Pode lidar com pouco suporte não-verbal as mensagens linguísticas, por exemplo, na leitura e na sala de aula;
- Fazer julgamento de frases;
- Poder avaliar a adequação de uma comunicação e comentar sobre o que está errado;
- Pode entender a linguagem figurativa e não literal;
- Ter consciência de como a entoação afeta o significado;
- Adaptar o estilo de conversação para uma variedade de parceiros que diferem em idade, sexo, estado e familiaridade;
- Mostrar alguma consciência das convenções sociais de uso da língua, por exemplo, modifica formas de solicitação para torná-los mais educada e faz juízos sobre graus de educação em pedidos aos outros;

- Tornar mais eficiente o uso de mecanismos de coesão no discurso;
- Usar de forma mais eficaz a linguagem como uma estratégia de comunicação.

O educador tem um papel fundamental em fazer emergir de forma consciente todo o potencial linguístico da criança, fazendo-a “pensar” e tomar consciência das competências linguísticas que está a desenvolver de forma a promover uma melhor literacia.

As atividades que as crianças executam durante o percurso de jardim-de-infância são os pilares de um desenvolvimento harmonioso.

Reflexão final

No final desta etapa de observação, análise e intervenção das competências linguísticas das crianças da educação pré-escolar, sinto que adquirir uma maior “consciencialização” de que estas competências deverão ser promovidas com eficácia para facilitarmos o caminho para um domínio oral e escrito da linguagem. Este trabalho contribuiu ainda para clarificar o papel do educador enquanto agente educativo essencial na aprendizagem da leitura e escrita eficiente.

A criança tem um potencial que deve ser promovido por nós, educadores. Verifiquei que apresentava algumas lacunas em termos de diferenciar e dominar alguma terminologia e competências, na área da linguagem. Os educadores são formados para estarem alertas, despertos para as alterações que as crianças apresentam ao nível da articulação das palavras (fala) mas não para estarem atentos às questões da linguagem (fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática), que é a base da estrutura para a leitura e escrita bem como o veículo do nosso pensamento. A diferença entre comunicação/fala/ linguagem é me agora mais clara e deixa-me mais sensível a algum atraso ou desvio da norma nestas competências. Parece-me que a nível fonológico, enquanto ex-aluna da E.S.E. João de Deus, não encontrei tantas lacunas conseguindo estratégias para trabalhar esta competência sem grandes dificuldades, contudo constatei a importância, que o trabalho com o processamento auditivo fonológico tem, para uma melhor discriminação fonológica tão importante para a relação fonema /grafema. Refleti muito e percebi que trabalhar as competências linguísticas implica usar diversas vias sensoriais para transportar a informação na aprendizagem da relação dos sons com as unidades básicas (grafema).

As competências linguísticas e a sua importância para a leitura e escrita são um tema que as metas de aprendizagem têm como objetivo e que gostaria muito de aprofundar. O domínio do desenvolvimento normal nesta área fará certamente contribuir para um trabalho mais eficaz enquanto educadora, sobretudo de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Com a legislação atual estas crianças são integradas no ensino regular, e apesar de terem apoios por equipas especializadas, somos nós educadores e pais, que estamos mais tempo com elas, por isso, é uma área que gostaria de conhecer melhor, não só ao nível da linguagem mas também, nas outras áreas cognitivas. Para trabalharmos de forma adequada, com uma criança das NEEs, é necessário dominarmos o desenvolvimento normal da criança. Constatei este facto porque tenho uma criança com uma perturbação específica da linguagem acompanhada em terapia da fala e os conhecimentos que consolidei, neste trabalho (e ainda me falta aprender tanto...) facilitaram o trabalho de equipa, “cantamos a duas vozes” como diz a Terapeuta, porque ao falarmos a mesma linguagem, conseguimos uma boa comunicação entre nós, a criança e os pais.

Limitações

As limitações sentidas neste estudo foram maioritariamente ao nível da consciência fonológica. Como já referido anteriormente, esta avaliação não integrou a avaliação da consciência fonológica, porque optámos por analisar as outras competências linguísticas menos exploradas pelos educadores. Parece-nos pertinente que este estudo seja complementado com o da Professora Doutora Isabel Ruivo realizado, nas crianças das escolas João de Deus, comparativamente a outras crianças de outras escolas, que refere a importância da consciência fonológica para a literacia.

Futuras Investigações

Sendo uma das Responsáveis do Projeto Saúdeducação, do grupo de professores e educadores do concelho de Cascais, realizo workshops/ ações de formação no âmbito do desenvolvimento da linguagem desde 2008 com as Terapeutas da Fala Gracinda Valido e Terapeuta Marina Moreira, na temática de como promover a linguagem de crianças com alterações desta competência, em contexto pedagógico . Este estudo é uma mais valia na partilha dos seus resultados, dado que me deu a conhecer melhor o padrão da norma do desenvolvimento linguístico das crianças, e poderei de forma mais eficaz identificar as dificuldades e desenvolver estratégias mais adequadas e específicas para que as crianças superem os obstáculos no contexto educativo, e irão enriquecer as nossas formações e promover a importância do papel do educador de infância no desenvolvimento da linguagem.

Pretendo ainda, alargar este estudo a outras faixas etárias, de forma a criar atividades e materiais para promover as competências linguísticas das crianças desde que integrem a creche / jardim de infância, de forma a atuarmos no desenvolvimento destas competências precocemente, contribuindo assim para minimizar possíveis alterações.

Referências bibliográficas

Adams, M. J. (2001). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachussets: MIT Press.

Batalha ,I; Valido, G., *Cidade solidária* . Lisboa: SCML, . ISSN0874-2952 Ano 11, nº 19 (Jan. 2008), p. 94-97

Batalha, I; valido.G; *Cidade solidária* . Lisboa : SCM, . ISSN0874-2952 Ano 14, n.º 26 (Jul. 2011), p. 100-107

Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502

Bernsteins, D. & Tiegarman, E. (1996) *Language and communication disorders in children*. USA: Fourth Edition.

Bishop , & Leonard. (citado por Merrison, 2005). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, April 2005, Vol. 48, 459-472. doi:10.1044/1092-4388(2005/031)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

Capovilla AGS, Capovilla F. (2004) *Alfabetização: método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon;.

Catts, H., Fey, M. & Proctor-Williams, K. (2000). The relationship between language and reading: preliminary results from a longitudinal investigation. *Logopedics, phoniatrics, vocology*, 25(1), 3-11.

Chard, D.J., & Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270..

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 169-190.

Convenção dos Direitos das Crianças da UNICEF (2004, artigo 29, p.21).

COUTINHO, Clara Pereira (2011) - Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra

Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(1), 069-075.

Cunha, N.H.S. & Nascimento, S.K. (2005). Brincando, aprendendo e desenvolvendo o pensamento matemático. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Duarte, I. (2000). Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística (1ªed.). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Enciclopédia de Educação Infantil (6 Volumes) - Vários (9728193130) Autor: Vários Editora: NOVA PRESENÇA Ano de Edição: 1997

Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista GEDEI)*

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester-wheatshcaf.

Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (Org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (pp. 19-64). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Hempenstall, K. (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7, 4-28.

Ketele & Roegies,(1999) Metodologia da recolha de dados, Fundamentos dos Métodos de Observação .de questionários , de Entrevistas e de Estudo de documentos. Instituto Piaget, coleção epistemologia, Lisboa

KLEIN, J. T. (2002) *Interdisciplinary: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne States University Press.

Larrivee, L. & Catts, H. (1999). Early reading achievement in children with expressive phonological disorders. *American journal of speech – language pathology*, 8 (2), 118128.

Lopes, João A. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância, Manual de Atividades*. Porto: Edições ASA

Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). - *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.

Martins, M. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura (2ª Edição)*. Lisboa: ISPA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). *Orientações Curriculares para a Educação*

Pré-Escolar, Lisboa: M.E. – GEDEPE.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim de infância*. 1ª edição, Universidade Aberta. Lisboa

National Research Council (2008). *Começar com o pé direito, um guia para promover o sucesso da leitura*. Porto: Porto Editora.

National Research Council. (2008). *Research on Future Skills Demands: A Workshop Summary*. M. Hilton, Rapporteur. Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Nesdale, A. R. & Tunmer, W. (1984). The development of metalinguistic awareness: a methodological overview. In Tunmer, W., Pratt, C. & Herriman, L. (eds). *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Pinheiro, P. (2012). *Vamos saber os números*. Bloco Editora.

Silva, A. C. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 2ª ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Snow, C, Burns, M. & Griffin, P. Preventing reading difficulties in young children. 24-01-2002

Snowling, M. (2004). Dislexia (2ª Edição). São Paulo: Livraria Santos Editora.

Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). Children's speech and literacy difficulties: a psycholinguistic framework. London: Whurr Publishers.

Reis, F. (2010). Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha. Lisboa: Pactor

Rigolet, S. A. (2006). Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2008). Que Educação queremos para a Infância? In M.I. Miguéns (Ed), A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ruivo, I. M. S. (2014). A consciência fonológica uma questão de práticas consistentes e sistemáticas. Revista científica ESE João Deus, nº 2 fevereiro

Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. Tunmer, W., Pratt, C. & Herriman, L. (eds). Metalinguistic awareness in children. Berlin: Springer-Verlag.

Urro, J. O pequeno ditador : quando os pais são as vítimas : da criança mimada ao adolescente agressivo adapt. à ed. port. Filipa Afonso ; trad. Carlos Aboim de Brito ; rev. Lídia Freitas, Rita Veiga. - 16ª ed. - Lisboa : A Esfera dos Livros, 2010

Valido, G., Batalha, I; (2007). Método Habiles ; Manual. Registo no IGAC n.º 5891 / 2010. Cascais-Lisboa

Valido, G (2007) ;Tabela de desenvolvimento da linguagem adaptada da ASHA para população portuguesa – (p.3) Manual método Habiles. Cascais - Lisboa

Valido, G., Lopes, J., Moreira, M., & Paixão, R; Vitorino, D., (2011). ACLLE. Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita. Manual. Registo no IGAC n.º 3222/2011. Cascais-Lisboa.

Viana, F.L. (2002). Melhor falar para Melhor Ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Viana, F. L. e Teixeira, M.M. (2002). Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições Asa.

Zorzi JL (2003) Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed; p. 157-171.

Legislação

Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011

Decreto-Lei n. 147, de 11 de junho de 1997. Diário da República n. 133, I Série A, p. 2828-2834.

Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n. 201, I Série A, p. 5569-5572.

DGIDC (2008). Despacho nº 2/2008. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

ANEXOS

Anexo 1 – Tabela de desenvolvimento – Semântica Fonologia (Valido, G 2007- adaptado ASHA)

Idade	Características
3,6 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende 1500 a 2000 palavras; • Noção de “á frente e atrás” ; • Responde a ordens envolvendo três ações; • Identifica e nomeia as cores primárias; • Usa 1000 a 1500 palavras; • Consegue fazer analogias simples – “o pai é um homem e a mãe é uma mulher”; • Responde apropriadamente a “quantos são”, “quanto tempo”; mas não necessariamente de forma correta; • Conta dois acontecimentos sequenciados; • Conta histórias (pelo menos com três ideias principais) misturando realidade e fantasia; • Faz diálogos longos e detalhados; • Repete frases de 12/13 palavras; • Pergunta “como”, “porque”, “quando” e pede explicações detalhadas;
4 – 4,5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o conceito de “três” – dá-me três... • Sabe “entre”, “sobre”, “debaixo”, “no alto”. • Responde apropriadamente a perguntas sobre distância – longe e perto; • Define palavras pelo uso; • Conta até dez automaticamente • Faz perguntas utilizando o presente e o pretérito;
4,6 – 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende perguntas com duas ordens complexas; • Executa três ordens em sequência; • Sabe: “pesado/leve”, “duro/macio”, “igual/diferente”. Descrimina “longo/curto”; • Faz classificações de acordo com a cor, forma e uso; • Pergunta o significado de palavras; • Sabe contar corretamente histórias longas; • Sabe dizer o nome completo; • Repete os dias da semana em sequência;
5 – 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Nomeia o local onde mora e onde nasceu; • Compreende a noção de oposto, “o oposto de quente é....”; • Diferencia manhã e tarde; • Compreende “ontem/amanhã”, “mais/menos”, “alguns/muitos”, “antes/depois”, “agora/logo”; • Aos seis anos tem integrado o conceito de direita e esquerda; • Aos seis anos consegue nomear algumas letras do alfabeto; • Nomeia as diferenças e similaridades dos objetos; • Utiliza numerais ordinais – “primeiro, segundo e terceiro”;

Anexo 2 – Tabela de desenvolvimento – morfossintaxe Fonologia (Valido, G 2007- adaptado ASHA)

Idade	Características
3,6 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso adequado do pronome pessoal; • Uso consistente dos pronomes possessivos; • Uso consistente da terceira pessoa do singular no presente; • Uso consistente do pretérito; • Uso consistente da negativa; • São usados mais advérbios de tempo e de modo; • Aparecimento das questões “o que é que...”; • Comprimento médio do enunciado 4,4 palavras; • Combina 4 a 5 palavras na frase; • Uso de algumas frases complexas; • Uso consistente de expressões imperativas;
4 – 4,6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso praticamente consistente dos plurais irregulares; • Comprimento médio do enunciado é de 4,6 palavras;
4,6 – 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Início do aparecimento do futuro; • Aparecimento do grau aumentativo dos adjetivos; • Comprimento médio do enunciado é de 5,7 palavras;
5 – 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de pronomes reflexos é mais consistente • Aparecimento de “se” e “então” nas frases; • Todos os pronomes são usados consistentemente; • Uso de adjetivos no grau superlativo; • Comprimento médio do enunciado é de 6,6 palavras; • Sintaxe praticamente normal; • Aparecimento da voz passiva;

Anexo 3 – Tabela de desenvolvimento – Fonologia (Valido, G 2007- adaptado ASHA)

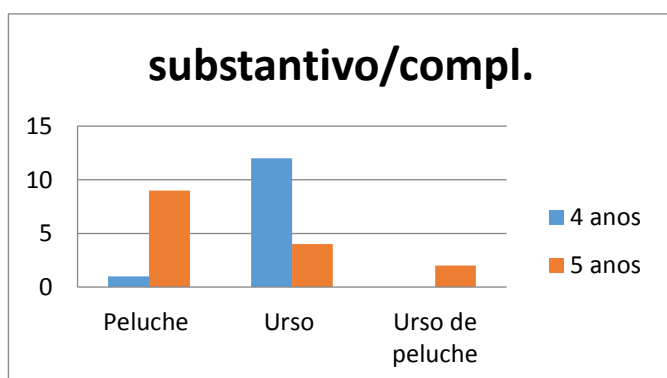
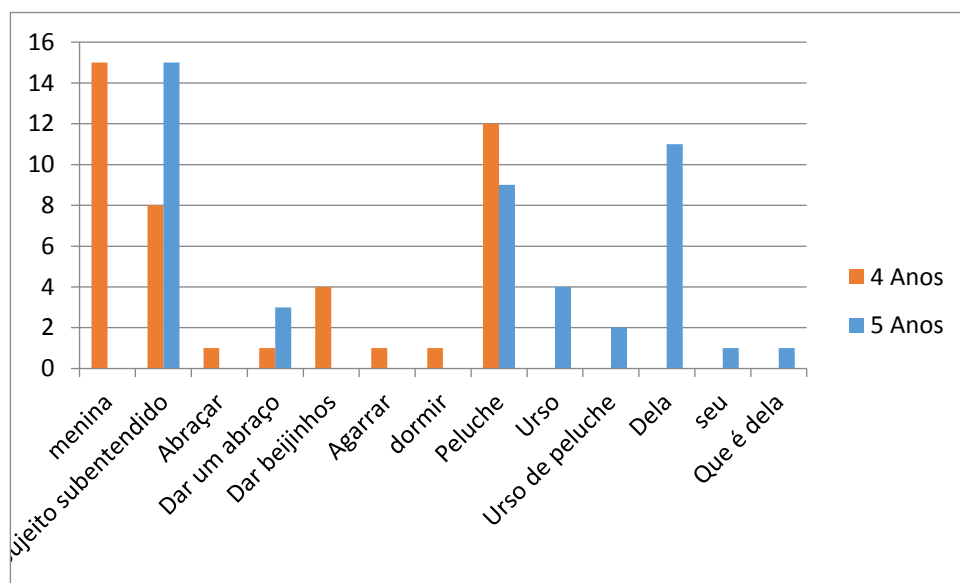
idade	Características
3,6 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso inteligível; • Continuação da melhoria da capacidade articulatória; • Processos fonológicos que se mantêm depois dos 3 anos: redução dos grupos consonânticos, despalatalização; • Noção de rima; • Noção de palavra;
4 – 4,6 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Poderá ainda existir ao nível da articulação a omissão do fonema [r], omissão ou troca do fonema [λ] e alguma distorção nas sibilantes; • Noção de sílaba;
4,6- 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Erros nas sibilantes e grupos consonânticos mais difíceis • Repete pseudo palavras de três sílabas;

Idade	Características
3 – 4 anos	<p>usa a linguagem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falar sobre acontecimentos passados e futuros; - dar informações; - Pedidos usando a alteração da prosódia ; - Recontar histórias simples;
4 – 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> Faz pedidos indiscretos; Usa corretamente termos deíticos tais como: isto, aquilo, aqui, ali; Usa sensivelmente o dobro das frases das crianças de três anos para exprimir emoções e sentimentos; O desenvolvimento da narrativa caracteriza-se por as histórias terem uma sequência de acontecimentos mas sem personagem central; torna-se mais eficiente em iniciar e terminar conversas e controlar o tempo dos turnos de conversação.; O número e comprimento dos turnos aumenta; significativamente.; Aprende a escolher o momento mais apropriado para tentar entrar em conversas de outras pessoas.; Ao contar alguma coisa, tem dificuldades em tomar em consideração o que o ouvinte sabe e precisa saber, a fim de compreender a informação, por exemplo, pressupõe o conhecimento do contexto ou dos participantes; É capaz de fazer negociações simples;
5 – 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> O desenvolvimento da narrativa é caracterizado pela presença de tema central e personagem principal, com sequência lógica de factos mas terminando de forma pouco clara; Faz ameaças e insultos; Faz promessas; É capaz de fazer elogio; Solicita esclarecimentos dos outros.; Participa em jogos que envolvem negociação através da linguagem mais complexa; Aos poucos, aprende a adaptar o estilo de conversação para uma variedade de parceiros que diferem em idade, sexo, estado e familiaridade; Mostra alguma consciência das convenções sociais de uso da língua, por exemplo, modifica formas de solicitação para torná-los mais educada e faz juízos sobre graus de educação em pedidos aos outros. ;

Anexo 5 – Análise das respostas obtidas relativamente á primeira imagem

Imagem 1 -Pergunta: O que é que a menina está a fazer? Resposta pretendida: A menina está a abraçar o peluche		
Criança	4 anos	5 anos
A	A dormir. A abraçar	Está a abraçar o peluche dela. Esta a abraçar o urso
B	Está a dar um abraço ao ursinho. Ela está abraçar um urso	Está a abraçar o urso. Está abraçar um urso
C	A abraçar o ursinho. Abraçar o urso	Está a abraçar o peluche. Está abraçar o urso
D	A abraçar o urso. A abraçar	A abraçar o peluche. A abraçar o urso pequeno
E	A abraçar o urso. A abraçar o urso	A dar abraços ao urso. Abraçar um urso
F	A dar beijinhos ao urso. A abraçar o urso	A abraçar o urso. Abraçar o urso
G	A agarrar o urso. a abraçar o urso	A abraçar o ursinho. a abraçar o urso castanho
H	A abraçar o ursinho. a abraçar o urso	Está a abraçar o peluche. A abraçar o urso
I	A dar beijinhos. a pegar o urso	Está a abraçar o peluche dela. A abraçar o urso
J	A agarrar o urso. a abraçar o urso	Está a abraçar o peluche que é fofinho. A abraçar o urso dela
L	A abraçar o urso. a abraçar o urso	A abraçar o peluche de urso. A abraçar o urso pequeno
M	A agarrar o urso. A abraçar o urso	A abraçar o urso de peluche A abraçar o urso
N	A abraçar o urso. A agarra o urso	Está a dar um abraço ao seu peluche urso. A abraçar o urso
O	A agarrar o peluche do urso. A abraçar o urso	Está a abraçar o peluche. A abraçar o urso

Idade	4 Anos	5 Anos
Sujeito		
subentendido	15	15
Dar um abraço	1	3
Dar beijinhos	3	0
Agarrar	4	0
Abraçar	6	4
Está a abraçar	1	8
Peluche	1	9
Urso	12	4
Urso de peluche		2
Dela		11
seu		1
Que é dela		1

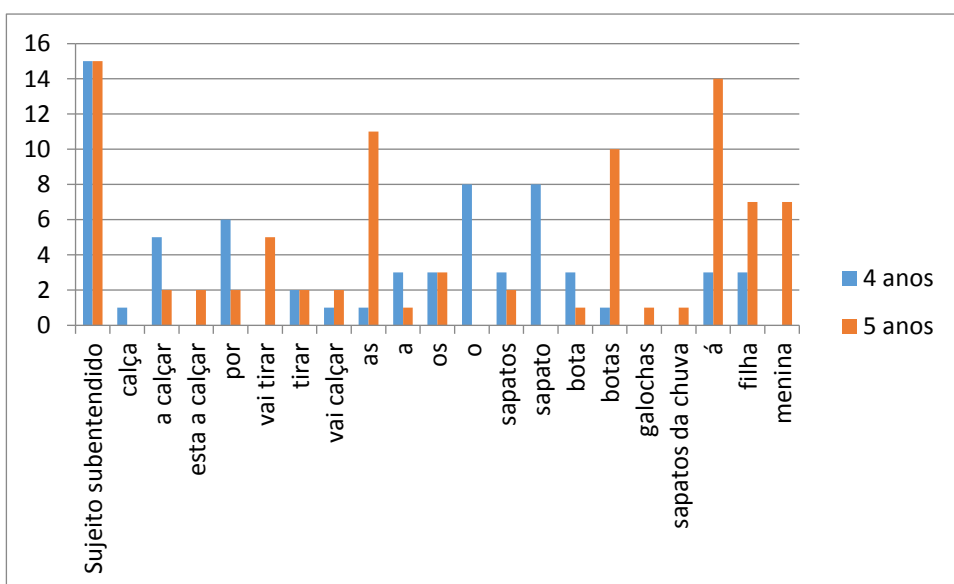


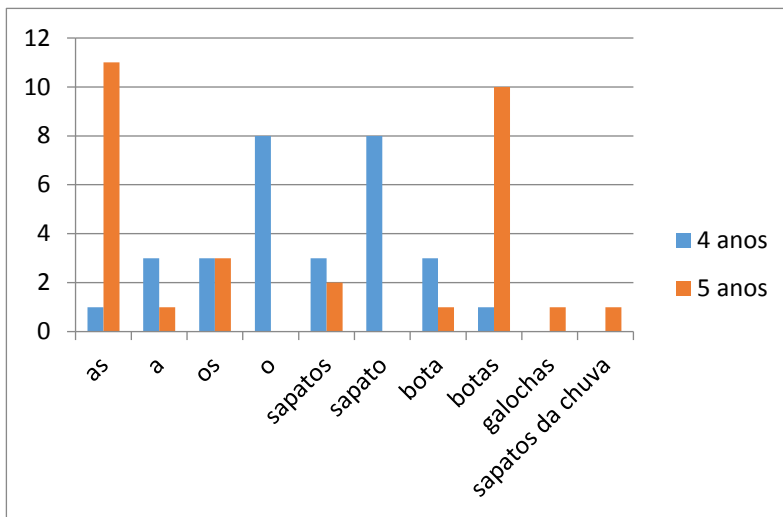
<p>Imagem 1</p> <p>Pergunta: O que é que amenina está a fazer?</p> <p>Resposta pretendida: A menina está a abraçar o urso de peluche</p>			
Idades	4 anos	5 anos	Grupo de controlo 5 anos
Nº médio de constituintes da frase – nesta imagem não é possível analisar este item de forma muito eficaz dado que a pergunta exige uma resposta de número de constituintes limitado	Média de constituintes do enunciado: 3 constituintes	Média de constituintes do enunciado: 4 constituintes	Média dos constituintes 3 constituintes
<p>Semântica</p> <p>Em ambas as idades o conteúdo informativo foi eficaz, mas a maioria das crianças dos 5 anos utiliza um léxico mais específico mais complexo .</p>	<p>8 disseram o verbo adequado abraçar</p> <p>7 disseram a ação mas não aplicaram o verbo o específico da ação (3- dar beijinhos 4 -agarrar)</p> <p>12 disseram urso só 1 nomeou "peluche".</p>	<p>Os 15 disseram o verbo adequado da ação abraçar</p> <p>11 utilizaram a palavra "peluche" e só 4 crianças empregaram somente urso.</p>	<p>Léxico empregue é o urso</p> <p>E só 3 usam abraçar</p>
<p>Morfossintaxe –</p> <p>Todas as crianças apresentam na frase o sujeito subentendido, não há alterações de concordância nos dois grupos etários, a complexidade da frase é maior aos cinco anos e só nessa faixa etária usaram o complemento indireto a nível morfológicos utilizaram o pronome possessivo, sintaticamente aumentaram a complexidade da frase utilizando-o como complemento , podem tê-lo já adquirido aos 4 anos mas só o utilizam aos 5</p>	<p>Todos subentenderam o sujeito, usaram verbo (predicado), complemento direto.</p>	<p>Todos subentenderam o sujeito, usaram verbo, (predicado) complemento direto e 13 utilizaram o complemento indireto (pronome).</p>	<p>subentenderam o sujeito, usaram verbo (predicado), complemento direto.</p>
Pragmática – todos empregaram o vocabulário adequado á sua faixa etária, e tiveram um discurso coerente			

Anexo 6– Análise das respostas obtidas relativamente á segunda imagem

<p>IMAGEM 2</p> <p>Pergunta: O que é que a mãe vai fazer ?</p> <p>Resposta pretendida: A mãe vai calçar/descalçar as galochas à menina</p>		
criança	4 anos	5 anos
A	A calçar as botas. A calçar as botas	Está a calçar as botas à filha. A calçar as botas
B	Pôr o sapato. Por o sapato	Vai pôr os sapatos à filha. Vai pôr o sapato
C	Tirar os sapatos. Pôr os sapatos	Vai calçar as botas à filha. Vai tirar as botas a ela
D	Pôr a bota. Tirar as botas	Vai tirar as botas à menina. Vai tirar as botas
E	A mãe calça-me as botas. A calçar as botas	Calçar as botas à filha. Vai pôr as botas
F	A pôr o sapato. Pôr a bota	Vai tirar as galochas à menina. Vai por as botas
G	Vai calçar o sapato. A tirar o sapato	Vai calçar a bota à menina. Vai por a bota
H	A tirar o sapato. A pôr o sapato	A tirar os sapatos à menina. Vai por a bota
I	A calçar o sapato. A tirar a bota	Está a calçar as botas à filha. Vai pôr a bota
J	A calçar o sapato à filha. A Pôr o sapato	Está a calçar as botas à filha. Vai tirar a bota á filha
K	A pôr a bota à filha A pôr o sapato à menina	Vai tirar as botas à menina porque já não é preciso mais. Vai pôr o sapato à menina
L	Pôr o sapato. A Pôr o sapato	Vai tirar as botas à menina. Vai calçar as botas á menina.
M	A pôr a bota. A Pôr o sapato	Vai tirar as botas à filha dela. Vai calcar as botas
N	A calçar os sapatos à filha. A Pôr a bota	A calçar as botas à filha. Vai pôr a bota a ela
O	A tirar o sapato. A Pôr o sapato	A tirar os sapatos da chuva à menina. Vai pôr a bota

Idade	4 anos	5 anos
Sujeito subentendido	15	15
calça	1	
a calçar	5	2
esta a calçar		2
pôr	6	2
vai tirar		5
tirar	2	2
vai calçar	1	2
as	1	11
a	3	1
os	3	3
o	8	
sapatos	3	2
sapato	8	
bota	3	1
botas	1	10
galochas		1
sapatos da chuva		1
á	3	14
filha	3	7
menina		7



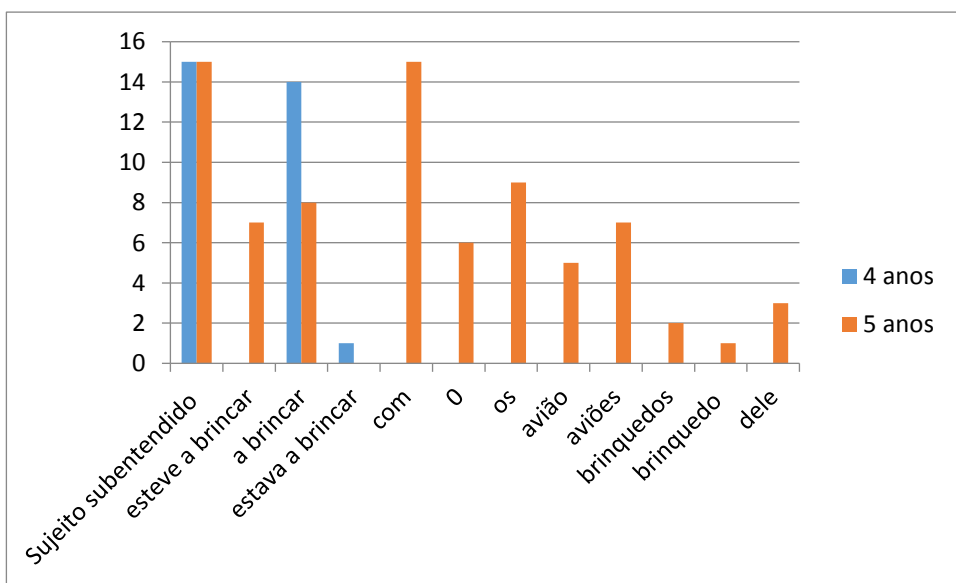


<p align="center">Imagem 2</p> <p align="center">Pergunta: O que é que a mãe vai fazer?</p> <p align="center">Resposta: A mãe vai calçar/descalçar as galochas à menina</p>			
Idades	4 anos	5 anos	Grupo de controlo 5 anos
Nº médio de constituintes da frase esperado: 8	Média de constituintes do enunciado: 3 constituintes	Média de constituintes do enunciado: 5 constituintes	Média dos constituintes 4
<p align="center">Semântica</p> <p>Em ambas as idades o conteúdo informativo foi eficaz, mas a maioria das crianças dos 5 anos utiliza um léxico mais específico e uma estrutura semântica mais complexa.</p>	<p>7 disseram o verbo adequado calçar</p> <p>8 disseram a ação mas não aplicaram o verbo o específico da ação (disseram Por /tirar)</p> <p>11 disseram sapatos</p> <p>Sapato/ 4 disseram Bota/botas</p> <p>3 utilizam mais vocábulos na frase</p> <p align="center">Menina</p>	<p>Os 15 disseram o verbo adequado da ação</p> <p>Calçar/ descalçar</p> <p>2 utilizaram o léxico mais adequado</p> <p>galochas/botas de chuva</p> <p>11, a maioria, utilizam Botas/ Bota</p> <p>14 utilizam mais vocábulos na frase</p> <p align="center">Menina/ filha</p>	<p>Algumas crianças ainda não utilizaram o verbo correto utilizando o verbo “pôr”</p> <p>Nenhuma criança utilizou o termo “galochas”</p>
<p align="center">Morfossintaxe</p> <p>Todas as crianças apresentam na frase o sujeito subentendido, não há alterações de concordância nos dois grupos etários. A complexidade da frase é maior aos cinco anos e nessa faixa etária a maioria das crianças emprega o complemento indirecto e utilizou a preposição.</p>	<p>Todos subentenderam o sujeito, usaram verbo (predicado), complemento direto e 3 utilizaram o complemento indirecto.</p> <p>Morfologicamente 3 empregaram a preposição á.</p>	<p>Todos subentenderam o sujeito, usaram verbo (predicado) complemento direto e 14 utilizaram o complemento indirecto</p> <p>Morfologicamente 14 empregaram a preposição “á”.</p>	<p>Apenas 5 crianças empregaram o complemento indirecto, e consequentemente apenas 5 empregaram a preposição “á”</p>
<p>Pragmática – todos empregaram o vocabulário adequado à sua faixa etária, e tiveram um discurso coerente</p>			

Anexo 7 – Análise das respostas obtidas relativamente á terceira imagem

<p>IMAGEM 5</p> <p>Pergunta: O que é que menino esteve a fazer?</p> <p>Resposta pretendida: O menino esteve a brincar com os aviões.</p>		
Criança	4 anos	5 anos
A	A brincar. Brincar	Esteve a brincar com os brinquedos dele aviões. Está a brincar
B	Estava a brincar. Está a brincar	A brincar com os aviões. A brincar com brinquedos
C	A brincar. Está a brincar	Esteve a brincar com os aviões. Está a brincar com o avião
D	A brincar. Está brincar	A brincar com os aviões. Brincar com aviões
E	A brincar. Brincar	Esteve a brincar com o avião. Está a brincar com avião
F	A brincar. A brincar	A brincar com os aviões. A brincar com aviões
G	A brincar. A brincar	Está com o avião atrás das costas. A brincar com aviões
H	A brincar. A brincar	A brincar com os aviões. A brincar com avião
I	A brincar. A brincar	Esteve a brincar com o brinquedo. Está a brincar
J	A brincar. A brincar	Esteve a brincar com os brinquedos dele. Está a brincar com avião
K	A brincar. A brincar	A brincar com os aviões que a mãe deu. A brincar
L	A brincar. A brincar	A brincar com o avião. A brincar com o avião
M	A brincar. A brincar	A brincar com o avião dele. A brincar
N	A brincar. A brincar	A brincar com os aviões. A brincar
O	A brincar. A brincar	A brincar com o avião. A brincar

idade	4 anos	5 anos
Sujeito subentendido	15	15
esteve a brincar		7
a brincar	14	8
estava a brincar	1	
com		15
0		6
os		9
avião		5
aviões		7
brinquedos		2
brinquedo		1
dele		3



<p align="center">IMAGEM 5</p> <p align="center">Pergunta: O que é que menino esteve a fazer?</p> <p align="center">Resposta pretendida: O menino esteve a brincar com os aviões.</p>			
Idades	4 anos	5 anos	Grupo de controlo 5 anos
Nº médio de constituintes da frase esperados: 8	Média de constituintes do enunciado: 2 Constituintes	Média de constituintes do enunciado: 6 constituintes	Média dos constituintes 4 constituintes
<p align="center">Semântica</p> <p>Em ambas as idades o conteúdo informativo foi eficaz, mas a maioria das crianças dos 5 anos utiliza um léxico mais específico mais complexo .</p>	<p>15 disseram o verbo adequado brincar</p> <p>Nenhum especificou com o que o menino esteve a brincar , contudo todos já integraram o vocábulo “avião”. Têm implícito mas não foram explícitos na resposta</p>	<p>Os 15 disseram o verbo adequado da ação e como resposta á pergunta esteve a brincar ou brincar</p> <p>Todos utilizaram uma frase mais complexa utilizando o vocábulo “aviões”</p>	<p>Nenhuma criança refere o plural no vocábulo “aviões”</p>
<p align="center">Morfossintaxe</p> <p>todas as crianças apresentam na frase o sujeito subentendido , não há alterações de concordância nos dois grupos etários, a complexidade da frase é maior aos cinco anos e nessa faixa etária empregam adequadamente o plural irregular e utilização de pronome</p>	<p>Todos subentenderam o sujeito, usaram verbo (predicado), complemento direto.</p>	<p>Todos subentenderam o sujeito, usaram verbo (predicado), complemento direto. Todos empregaram o plural irregular corretamente. 3 utilizaram o pronome (dele)</p>	<p>Nem todos referem o complemento direto (aviões);</p>
<p>Pragmática – todos empregaram o vocabulário adequado á sua faixa etária, e tiveram um discurso coerente</p>			

<p align="center">IMAGEM 9</p> <p align="center">Pergunta: O que é que o menino está a fazer?</p> <p align="center">Resposta pretendida: O menino está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.</p>		
criança	4 anos	5 anos
A	A chorar. Está a chorar	O menino está a chorar por causa do cão que tirou o sapato dele. Está a chorar não tem o sapato
B	A chorar. Está a chorar	Está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato. Está a chorar o cão tem o sapato do menino
C	Está a chorar. Está a chorar	Está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato. Está a chorar o cão roubou o sapato
D	A chorar. Está a chorar	Está a chorar porque o cão tem o sapato dele na boca. Está a chorar o cão tirou o sapato dele
E	A chorar. Chorar	A chorar porque o cão tirou o sapato. A chorar o cão tem o sapato
F	A chorar. A chorar	A chorar porque o cão tirou-lhe o sapato. A chorar o cão tirou o sapato
G	A chorar. A Chorar	Está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato. Está a chorar foi o cão
H	A chorar. A chorar	Está a chorar porque o cão tirou o sapato a ele e agora está a roer. Está a chorar foi o cão
I	A chorar. A chorar	O menino está a chorar por causa do cão. Está a chorar não tem o sapato
J	A chorar. A chorar	O menino está a chorar porque já não tem o sapato. A chorar o cão tirou o sapato
K	A chorar. A chorar	Está a chorar porque o cão tirou o sapato dele. A chorar por causa que o cão tirou o sapato
L	A chorar. A chorar	Está a chorar porque o cão tirou o sapaEstá a chorar
M	A chorar. A chorar foi o cão	Está a chorar porque o cão tem o sapato. Está a chorar
N	A chorar por causa do cão. A chorar	Está a apontar para o cão e a chorar porque o cão tem o sapato dele na boca. Está a chorar o cão tirou o sapato
O	A chorar A chorar	A chorar porque já não tem o sapato e é o cão que tem. Esta a chorar porque não tem sapato

idade	4 anos	5 anos
Sujeito subentendido	15	12
O menino	0	3
A	9	3
Chorar	9	
esta com sono	1	
está a chorar	5	10
Porque		8
por causa		2
já		1
Não		1
Tem		1
É		
Do		2
O		7
Cão		8
Que		1
Tem		1
tirou		7
Lhe		5
O		7
Sapato		9
Dele		2
a ele		1

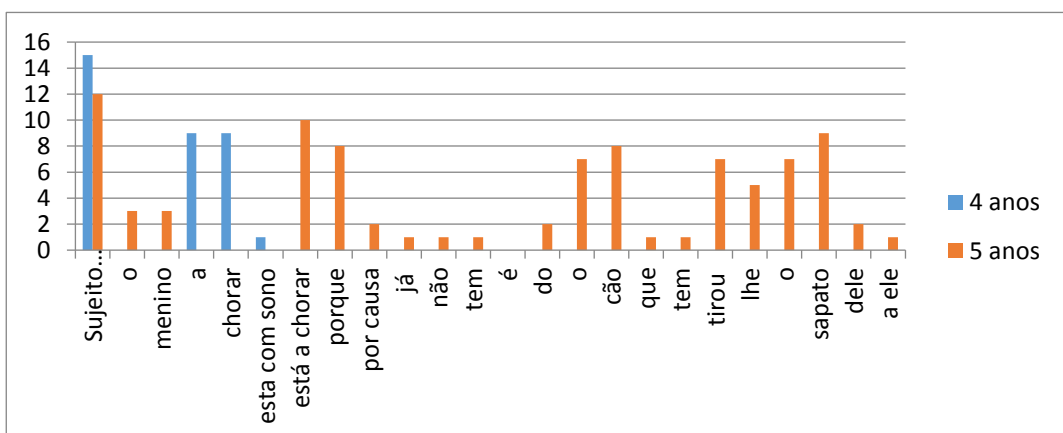


IMAGEM 9

Pergunta: O que é que o menino está a fazer?

Resposta pretendida: O menino está a chorar porque o cão tirou-lhe o sapato.

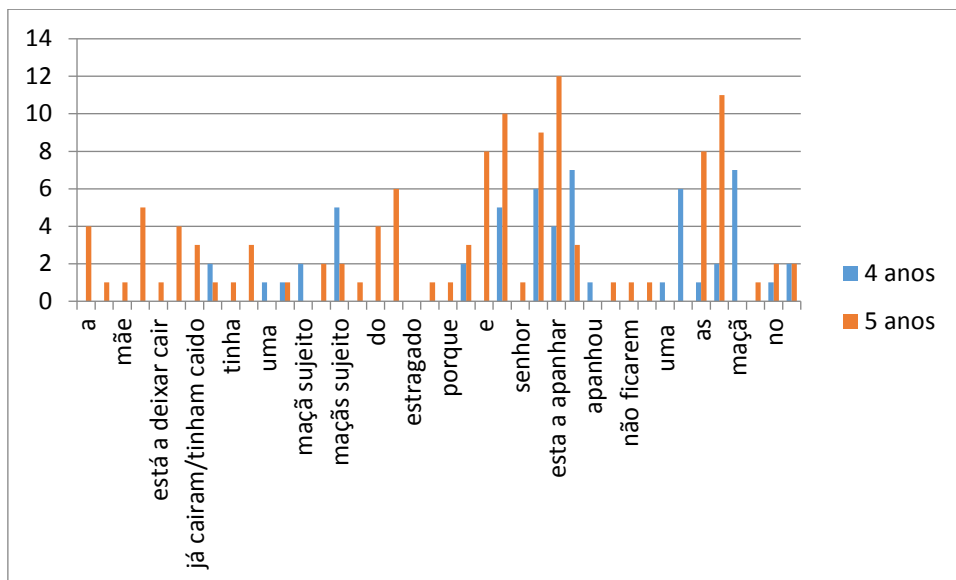
Idades	4 anos	5 anos	Grupo de controlo 5 anos
Nº médio de constituintes da frase esperados: 11	Média de constituintes do enunciado: 2 A chorar	Média de constituintes do enunciado: 8	Média dos constituintes do enunciado: 7
<p>Semântica</p> <p>Em ambas as idades o conteúdo informativo foi eficaz, mas a maioria das crianças dos 5 anos utiliza um léxico mais específico mais complexo .</p>	<p>Disseram o verbo adequado chorar</p> <p>Nenhum especificou que o cão tirou o sapato Têm implícito mas não foram explícitos na resposta.</p>	<p>Os 15 disseram o verbo adequado da ação como resposta á pergunta, apresentaram um discurso mais explícito da ação do cão,utilizaram mais vocabulário</p>	
Morfossintaxe –	<p>A maioria utilizou Frase simples referindo só uma ação</p>	<p>Apresentaram frases já com articulação de ideias utilizando a conjunção causal</p>	
<p>Pragmática – todos empregaram o vocabulário adequado á sua faixa etária, e tiveram um discurso coerente</p>			

Anexo 9 – Análise das respostas obtidas relativamente á quinta imagem

<p>IMAGEM 10</p> <p>Pergunta: O que é que está acontecer ...</p> <p>Resposta aberta</p>		
criança	4 anos	5 anos
A	<p>A apanhar a maçã.</p> <p>O menino apanhar maçãs</p>	<p>A senhora deixou cair as maçãs do saco e o menino está a apanhar as maçãs.</p> <p>A senhora deixou cair maçãs o menino está apanhar</p>
B	<p>Estou a apanhar maçãs.</p> <p>O menino está apanhar maçãs</p>	<p>Aquela senhora deixou cair maçãs do saco e o menino está a apanhar.</p> <p>Está apanhar as maçãs da senhora</p>
C	<p>Caiu uma maçã.</p> <p>O menino está apanhar maçã</p>	<p>O saco da senhora está estragado e as maçãs estão a cair e o menino está a apanhar.</p> <p>O menino está a apanhar as maçãs do saco da senhora</p>
D	<p>O menino está a apanhar a maçã.</p> <p>Um menino a apanhar as maçãs</p>	<p>O menino está a apanhar as maçãs que já caíram do saco da senhora.</p> <p>O saco da senhora está deixar cair maçãs o menino apanha</p>
E	<p>A apanhar maçãs.</p> <p>Vai apanhar a maçã</p>	<p>Estão a cair as maçãs e o senhor está a apanhar.</p> <p>O menino está a apanhar as maçãs da senhora</p>
F	<p>A apanhar a maçã.</p> <p>Menino ta apanhar maçã</p>	<p>As maçãs estão a cair do saco e o menino está a apanhá-las.</p> <p>A senhora deixou cair a maçã o menino está apanhar</p>
G	<p>A apanhar a maçã que já caiu.</p> <p>O Menino está apanhar a maçã</p>	<p>A mãe está a deixar cair as maçãs e o menino está a apanhar.</p> <p>O menino está apanhar as maçãs, uma caiu</p>
H	<p>A apanhar a maçã.</p> <p>Ele está apanhar maçã</p>	<p>Está a apanhar as maçãs para não ficarem no chão.</p> <p>Ele está apanhar uma maçã</p>

I	A apanhar a maçã. Apanhar a maçã	A senhora deixou cair as maçãs e o menino está a apanhar. O menino está apanhar a maçã o saco tá rasgado
J	A apanhar a maçã do chão. O menino apanha uma maçã	A apanhar as maçãs porque já caíram. Está um menino a apanhar a maçã
K	O menino está a apanhar a maçã. O menino a apanhar uma maçã	O menino está a apanhar as maçãs porque a senhora não viu. O menino está apanhar maçãs.
L	O menino está a apanhar a maçã da mãe. A senhora e um menino apanhar maçã	O menino está a apanhar as maçãs. Ele está apanhar a maçã a senhora tá deixar cair
M	O menino está a apanhar a maçã. A apanhar maçã	O menino está a apanhar a maçã que caiu do saco. A senhora deixou cair a uma maçã o menino apanhou
N	A apanhar maçã que está no chão. O menino apanhar maçã	A senhora tinha o saco roto e o menino está a apanhar as maçãs que tinham caído. Ela deixou cair uma maçã o menino apanhou
O	Apanhou a maçã. O menino a apanhar maçã	A apanhar nas maçãs que estão no chão O menino apanha a maçã da senhora.

idade	4 anos	5 anos
a		4
aquela		1
mãe		1
senhora		5
está a deixar cair		1
estão a cair		4
já caíram/tinham caído		3
caiu	2	1
tinha		1
deixou cair		3
uma	1	
a	1	1
maçã sujeito	2	
as		2
maças sujeito	5	2
o		1
do		4
saco		6
estragado		
roto		1
porque		1
que	2	3
e		8
o	5	10
senhor		1
menino	4	9
esta a apanhar	4	12
apanhar	7	3
apanhou	1	
está estragado		1
não ficarem		1
da		1
uma	1	
a	6	
as	1	8
maças	2	11
maçã	7	
las		1
no	1	2
chão	2	2



<p align="center">IMAGEM 10</p> <p align="center">Pergunta: O que é que está acontecer ...</p> <p align="center">Resposta aberta</p>			
Idades	4 anos	5 anos	Grupo de controlo 5 anos
<p>Nº médio de constituintes da frase</p> <p>Esta imagem permite resposta aberta, sendo a melhor para analisar este item. Nesta imagem as crianças dos 4 anos deram atenção à ação que na imagem se encontra em primeiro plano, mais próximo delas, o que diminui o número de constituintes da frase. É claramente maior o enunciado da resposta aos 5 anos.</p>	<p align="center">Média de constituintes do enunciado:5</p>	<p align="center">Média de constituintes do enunciado: 15</p>	<p align="center">Média dos constituintes do enunciado:9</p>
<p align="center">Semântica</p> <p>Em ambas as idades o conteúdo informativo foi eficaz, mas a maioria das crianças dos 5 anos utiliza um léxico mais específico mais complexo .</p>	<p>A maioria das crianças só disse uma ação mas aplicando o verbo adequado: apanhar</p> <p>Todos nomearam corretamente maçã</p>	<p>Os 15 disseram os verbos adequado das ações como resposta á pergunta: apanhar e cair</p> <p>Todos utilizaram uma frase mais complexa utilizando os vocábulos igual aos dos 4 anos e ainda roto, saco</p>	<p>Apenas 8 crianças utilizaram uma frase complexa,</p>
<p align="center">Morfossintaxe</p> <p>Todas as crianças, estruturaram a frase mas os 4 apresentam frases simples a complexidade da frase é maior aos cinco anos e nessa faixa etária empregam</p>	<p>Utilizaram sujeito, predicado (mais utilizado foi o está apanhar) e complemento direto (maçãs)</p>	<p>Há uma complexidade frásica maior utilizando sujeito, predicado, complemento direto</p>	

adequadamente frases coordenadas e subordinadas		complemento de causa (a conjunção subordinada causal “porque”, que) Usaram a conjunção coordenada “e”	
Pragmática – todos empregaram o vocabulário adequado á sua faixa etária, e tiveram um discurso coerente			

Anexo 10 – Consentimento escola

Consentimento informado ao Presidente do Conselho Executivo do Centro Paroquial do Estoril

Joana Jorge Carvalho Mendonça
Educadora de Infância do C.P.E. – Santo António

Exmo. Sr. Presidente

O meu nome é Joana Jorge Carvalho Mendonça, sou licenciada em Educação infantil pela Escola Superior de Educação João de Deus e exerço funções no C.P.E.

Neste momento estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação João de Deus.

O trabalho que estou a desenvolver consiste numa dissertação de mestrado sobre a importância das atividades pedagógicas nos 4 anos de idade de forma a correlacionar a importância destas atividades no desenvolvimento ao nível da forma, conteúdo e uso da linguagem. Ambiciona-se que este estudo seja o ponto de partida para um maior conhecimento e importância destas atividades pedagógicas nos Jardins de Infância na sala dos 4 anos.

Para que este estudo possa ser desenvolvido necessito de referir o resultado da avaliação realizada, ao nível de linguagem – descrição de 5 imagens, das crianças da minha sala e as atividades pedagógicas realizadas.

Será garantido o anonimato dos alunos e a confidencialidade dos dados obtidos, que apenas serão usados no âmbito do estudo, e nenhuma criança participará no estudo sem autorização prévia dos encarregados de educação.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne autorizar a realização da referida recolha de informação.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V^a Ex^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

(Joana Jorge Carvalho Mendonça)

Anexo 10 – Consentimento encarregado educação

Exmo.(a). Sr.(a) encarregado(a) de Educação

O meu nome Joana Jorge Carvalho Mendonça, sou Educadora de infância do seu educando e sou licenciada em Educação infantil pela Escola Superior de Educação João de Deus e exerço funções no CPE.

Neste momento estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação João de Deus.

O trabalho que estou a desenvolver consiste numa dissertação de mestrado sobre a importância das atividades pedagógicas nos 4 anos de idade de forma a correlacionar a importância destas atividades no desenvolvimento ao nível da forma, conteúdo e uso da linguagem. Ambiciona-se que este estudo seja o ponto de partida para um maior conhecimento e importância das atividades pedagógicas nos Jardins de Infância na sala dos 4 anos.

Para que este estudo possa ser desenvolvido necessito de referir o resultado da avaliação realizada, ao nível de linguagem – descrição de 5 imagens, dos vossos educandos e das atividades pedagógicas realizadas.

Será garantido o anonimato dos alunos e a confidencialidade dos dados obtidos, que apenas serão usados no âmbito desta investigação.

Para tal, solicito que assine a seguinte declaração, devendo depois devolvê-la.

Com os meus cumprimentos,

Estoril, Outubro de 2011

Joana Jorge Carvalho Mendonça

Declaro que autorizo o(a) meu(inha) educando(a)

_____, a participar na recolha de dados conduzida pela Educadora Joana Mendonça, no âmbito da sua dissertação de Mestrado.

Data _____

Assinatura _____